

# Tesis Doctoral

Enrique Berdichevsky Acosta



Tecnológico de Monterrey

Campus Ciudad de México

Doctorado en Estudios Humanísticos

**Tesis que presenta el alumno:**

Lic. Enrique Berdichevsky Acosta

**Título de tesis:**

Cultura organizacional y docentes: la vida al interior de la escuela primaria pública de Ciudad de México

**Para obtener el grado:**

Doctorado Directo en Estudios Humanísticos

**Tutor de tesis:**

Dr. Carlos Sergio Sola Ayape

Ciudad de México, 12 de mayo de 2021.

**“Gran conocimiento suele venir del más humilde de los orígenes”.**

Obra cinematográfica “El hombre que conocía el infinito” (2015).

**“La belleza de la vida está en los ojos del espectador”.**

Anónimo.

**“Madre y tesis, solo hay una”.**

Mensaje del autor.

**“La palabra de un hombre es su honor”.**

Proverbio de Okinawa.

# Agradecimientos

Aprovecho este espacio para extender un sincero, cálido y afectuoso agradecimiento a un conjunto de actores clave en la elaboración de esta tesis, pero que se encuentran “detrás de bambalinas”. En primer lugar, quiero agradecer la labor de mis profesores, autoridades y equipo del Doctorado en Estudios Humanísticos (DEH), así como al personal que labora en el Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, al que pertenece la presente investigación.

A mis profesores del programa de doctorado (DEH). Sin aquellos ejercicios constantes de pasar al centro del salón de clases y ser bombardeado con preguntas –filosas como dagas y afiladas como flechas– que han sido milimétricamente colocadas; no habría desarrollado la capacidad de resiliencia a nivel lingüístico, proveniente de una larga tradición académica de la argumentación y la capacidad de defensa vía el juicio oral.

Al Dr. Enrique Tamés Muños, quien al momento de iniciar el doctorado fungía como Director de la Escuela de Humanidades del Tec, Campus Ciudad de México. En el proceso exhaustivo que atravesé para la selección del DEH, llegó el turno de su entrevista, y fue gracias a su visto bueno que recibí esta oportunidad. El Dr. Tamés supo ver en mí el compromiso para concluir este proyecto, donde la condición de su aprobación fue la meta de terminar el doctorado mismo; con este documento queda honrado ese pacto. Le estaré siempre agradecido por abrirme la puerta de este doctorado.

Al M.A. Rodrigo Pérez Novelo, del equipo del doctorado (DEH). Su apoyo desde el día uno, fue el canal que hizo realidad mi participación en el programa de doctorado. Un alma buena en mi camino y le estoy profundamente agradecido.

A los compañeros de la biblioteca del Tec, Campus Ciudad de México. Recibí de los compañeros un inmensurable apoyo, ya que en su calidad de *gatekeepers* me extendieron los permisos, estos últimos extemporáneos para los establecidos a terminar el programa de doctorado, abriéndome así la posibilidad para consultar material bibliográfico, acervo literario y bases de datos de la biblioteca del campus. Estos tres recursos son considerados básicos para la preparación de un doctorando y, principalmente, para la elaboración de la tesis escrita. Con cariño y agradecimiento puedo afirmar que los compañeros fueron gran luz en mi camino.

En segundo lugar, agradezco el apoyo de los tres sinodales. Ellos participan en la presente tesis por medio de: su generoso tiempo de lectura, sus observaciones de las áreas de mejora, así como el rico diálogo durante las etapas del trabajo de investigación empírico. Este agradecimiento se extiende a ellos y a sus propias investigaciones, cuyas aportaciones han labrado camino en la investigación social en México.

A la Dra. Frida Díaz Barriga, sinodal uno, con sus acertadas observaciones y su genuino compromiso con la maduración del documento de tesis, que conlleva a la maduración del doctorando también. Reconocemos su trayectoria en la investigación educativa en México, por medio de sus valiosas publicaciones. A la Dra. María Angelina Arriola Miranda, sinodal dos, con su capacidad para someter a prueba la variable independiente y la variable dependiente del argumento central de la tesis. Al Dr. Carlos Sergio Sola Ayape, sinodal tres, quien ha fungido también como director de tesis. Un especial agradecimiento al Dr. Sola por no renunciar a esta tesis a pesar de su lenta evolución, pero cuyos frutos hacen justicia al tiempo invertido; como el fruto de la vid y un buen vino. Tengo el honor de haber trabajado bajo su tutela en este camino doctoral. Agradezco infinitamente las innumerables herramientas que me ha transmitido sobre la disciplina de la escritura académica y sobre el rigor de las publicaciones científicas.

Finalmente, agradezco inmensamente a mi familia, pero, más que un agradecimiento, es una dedicatoria. Ellos son mis estrellas, mis puntos cardinales, este trabajo va dedicado a ellos. Ellos saben quiénes son y la dedicatoria se encuentra en los epígrafes. Con los epígrafes abre el presente documento y se localizan en la página previa a este espacio de agradecimientos.

Sinceramente, *El autor.*

# Índice

	Página
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>4</b>
<b>Índice.....</b>	<b>6</b>
<b>Siglas y abreviaturas.....</b>	<b>10</b>
<b>Tablas y figuras.....</b>	<b>12</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>14</b>
<b>I. Marco teórico.....</b>	<b>27</b>
I.1. Clima organizacional.....	28
I.1.1. Definición de clima organizacional .....	29
I.1.2. Relación entre el clima organizacional y la escuela.....	30
I.1.3. Relación entre el clima organizacional y los profesores .....	33
I.1.4. Relación entre el clima organizacional y los estudiantes.....	34
I.2. Cultura organizacional .....	37
I.2.1. Cultura y unidad social.....	38
I.2.2. Definición de cultura organizacional .....	45
I.2.3. Relación entre la cultura organizacional y la escuela.....	48
I.2.4. Relación entre la cultura organizacional y los profesores .....	51
I.2.5. Relación entre la cultura organizacional y los estudiantes.....	52
I.3. ¿Clima organizacional o cultura organizacional? .....	53
I.3.1. Semejanzas y ambigüedades .....	53
I.3.2. Diferencias y contrastes.....	55
<b>II. Procedimiento.....</b>	<b>59</b>
II.1. Diseño de investigación .....	60

II.1.1. Enfoque mixto.....	61
II.1.2. Población, muestra y unidad de análisis. ....	63
II.1.3. Desglose de la investigación de campo .....	72
II.2. Enfoque cuantitativo .....	76
II.2.1. Cuestionario OCDQ-RE.....	84
II.2.2. OCDQ-RE: reactivos tipo Likert.....	84
II.2.3. OCDQ-RE: las dos grandes áreas .....	87
II.2.4. OCDQ-RE: las seis dimensiones.....	90
II.2.5. OCDQ-RE: los cuatro tipos de clima escolar.....	94
II.3. Enfoque cualitativo .....	97
II.3.1. Características del enfoque cualitativo .....	97
II.3.2. La etnografía .....	102
II.3.3. La etnografía educativa.....	110
II.3.4. La entrevista en la investigación cualitativa .....	112
II.3.5. Entrevistas aplicadas en la presente investigación .....	121
<b>III. Resultados y conclusiones.....</b>	<b>142</b>
III.1. Seis perfiles escolares: OCDQ-RE.....	143
III.1.1. (CE-01) Escuela Primaria Gral. Lázaro Cárdenas del Río .....	147
III.1.2. (CE-02) Escuela Primaria José Azueta .....	152
III.1.3. (CE-03) Escuela Primaria Jacinto Canek .....	156
III.1.4. (CE-04) Escuela Primaria Fuerzas Armadas de México .....	160
III.1.5. (CE-05) Escuela Primaria Martín de la Cruz.....	163
III.1.6. (CE-06) Escuela Primaria Teófilo Álvarez Borboa .....	167
III.2. Organigrama y actores.....	173
III.3. Microclimas .....	176
III.3.1. ¿Qué son los microclimas? .....	176
III.3.2. ¿Por qué es importante hablar de los microclimas? .....	178

III.4. Subculturas .....	181
III.4.1. Género y edad .....	181
III.4.2. Tipo de trabajo en la escuela .....	186
III.4.3. Tipos de profesor .....	188
III.4.4. Antigüedad de carrera .....	189
III.4.5. Antigüedad en la escuela .....	190
III.4.6. Subespecialización en grados escolares .....	191
III.4.7. Formación docente (normalista vs. pedagogo) .....	192
III.4.8. Grupos selectos entre compañeros .....	193
III.5. Cultura oral y supuestos compartidos .....	195
III.6. Conclusiones .....	199
<b>Bibliografía .....</b>	<b>202</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>213</b>
Índice de anexos .....	213
Tabla Ax-1.1. Radiografía de la investigación de campo .....	214
Tabla Ax-1.2. Demografía escolar .....	215
Tabla Ax-1.3. Nivel educativo y clasificación .....	216
Tabla Ax-1.4. Ubicación geográfica .....	217
Tabla Ax-1.4. Ubicación geográfica (continuación) .....	218
Tabla Ax-2.1. OCDQ-RE: distribución ítem-dimensión .....	219
Tabla Ax-2.1. OCDQ-RE: distribución ítem-dimensión (continuación) .....	220
Tabla Ax-2.2. OCDQ-RE: en inglés [versión original] .....	221
Tabla Ax-2.2. OCDQ-RE: en inglés [versión original] (continuación) .....	222
Tabla Ax-2.3. OCDQ-RE: en español [versión 1] .....	223
Tabla Ax-2.4. OCDQ-RE: en español [versión 2] .....	224
Tabla Ax-3.1. Total de entrevistas realizadas en la investigación .....	225
Tabla Ax-3.2. Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río: maestros de grupo .....	227



Tabla Ax-3.3. Escuela Martín de la Cruz: maestros de grupo.....	228
Tabla Ax-3.4. Escuela Martín de la Cruz: comunidad escolar .....	229
Tabla Ax-3.5. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: maestros de grupo.....	230
Tabla Ax-3.6. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: comunidad escolar .....	231
Tabla Ax-3.7. Guía de preguntas: maestros de grupo .....	232
Tabla Ax-3.7. Guía de preguntas: maestros de grupo (continuación).....	233
Tabla Ax-3.7. Guía de preguntas: maestros de grupo (continuación).....	234
Figura Ax-3.1. Reconocimiento taller escuela Teófilo Álvarez Borboa .....	235

# Siglas y abreviaturas

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CCT	Clave del Centro de Trabajo
CE	Centro Escolar
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CM	Carrera Magisterial
COLMEX	El Colegio de México
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CTE	Consejo Técnico Escolar
DEH	Doctorado en Estudios Humanísticos
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
JCT	Junta de Consejo Técnico
LGE	Ley General de Educación
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OCDQ	Organizational Climate Description Questionnaire
OCDQ-RE	Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools
OCDQ-RM	Organizational Climate Description Questionnaire for Middle Schools
OCDQ-RS	Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools
OCI	Organizational Climate Index for High Schools
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OHI	Organizational Health Inventory for Secondary Schools
OHI-E	Organizational Health Inventory for Elementary Schools
OSC	Organizaciones de la Sociedad Civil
PAN	Partido Acción Nacional
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública

SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SNIE	Sistema Nacional de Información de Escuelas
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

# Tablas y figuras

## Capítulo 1

Tabla 1.1. Contraste de perspectivas sobre clima y cultura organizacionales

Tabla 1.2. Contraste en perspectivas de investigación

## Capítulo 2

Tabla 2.1. Desglose de la investigación de campo

Figura 2.1. Los cuatro tipos de clima escolar

Tabla 2.2. Total de entrevistas realizadas en la investigación

## Capítulo 3

Figura 3.1. Los cuatro perfiles de clima escolar

Tabla 3.1. Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río: puntajes

Tabla 3.2. Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río: género

Tabla 3.3. Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río: edad

Tabla 3.4. Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río: experiencia del profesorado

Tabla 3.5. Escuela José Azueta: puntajes

Tabla 3.6. Escuela José Azueta: género

Tabla 3.7. Escuela José Azueta: experiencia del profesorado

Tabla 3.8. Escuela Jacinto Canek: puntajes

Tabla 3.9. Escuela Jacinto Canek: género

Tabla 3.10. Escuela Jacinto Canek: experiencia del profesorado

Tabla 3.11. Escuela Fuerzas Armadas de México: puntajes

Tabla 3.12. Escuela Fuerzas Armadas de México: género

Tabla 3.13. Escuela Fuerzas Armadas de México: experiencia del profesorado

Tabla 3.14. Escuela Martín de la Cruz: puntajes

Tabla 3.15. Escuela Martín de la Cruz: género

Tabla 3.16. Escuela Martín de la Cruz: experiencia del profesorado

Tabla 3.17. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: puntajes

Tabla 3.18. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: género

Tabla 3.19. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: experiencia del profesorado

Figura 3.2.	Organigrama SEP Escuela Primaria General
Figura 3.3.	Iceberg de las subculturas

### Anexos

Tabla Ax-1.1.	Radiografía de la investigación de campo
Tabla Ax-1.2.	Demografía escolar
Tabla Ax-1.3.	Nivel educativo y clasificación
Tabla Ax-1.4.	Ubicación geográfica
Tabla Ax-2.1.	OCDQ-RE: distribución ítem-dimensión
Tabla Ax-2.2.	OCDQ-RE: en inglés [versión original]
Tabla Ax-2.3.	OCDQ-RE: en español [versión 1]
Tabla Ax-2.4.	OCDQ-RE: en español [versión 2]
Tabla Ax-3.1.	Total de entrevistas realizadas en la investigación
Tabla Ax-3.2.	Entrevistas escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río: maestros de grupo
Tabla Ax-3.3.	Entrevistas escuela Martín de la Cruz: maestros de grupo
Tabla Ax-3.4.	Entrevistas escuela Martín de la Cruz: comunidad escolar
Tabla Ax-3.5.	Entrevistas escuela Teófilo Álvarez Borboa: maestros de grupo
Tabla Ax-3.6.	Entrevistas escuela Teófilo Álvarez Borboa: comunidad escolar
Tabla Ax-3.7.	Guía de preguntas: maestros de grupo
Figura Ax-3.1.	Reconocimiento taller escuela Teófilo Álvarez Borboa

# Introducción

El presente escrito es una urdimbre de conceptos que han sido hilvanados de atrás hacia adelante, tejiendo primero los anexos –como un archivero que organiza la información creado inmediatamente al salir de las escuelas–, después el capítulo tercero, posteriormente el capítulo segundo y, en última instancia, el capítulo primero.

Presentamos una tesis cuya estructura interna es balanceada, al menos, eso intentamos con ahínco. Apelamos a la simetría, ya que utilizamos dos conceptos de manera paralela. Por ello, a lo largo de las páginas estará presente una constante: primero se aborda el lado cuantitativo y segundo el cualitativo. Lo veremos más claramente al repasar el índice, que nos revela esa conformación interna del texto.

El capítulo 1 ha sido dedicado al marco teórico. El propósito es profundizar en los dos conceptos clave de nuestra investigación: “clima organizacional” y “cultura organizacional”. Se compone de tres secciones, donde empleamos una sección para cada concepto y finalmente una comparación entre ambos. Aquí comienza la simetría, puesto que, como veremos más adelante, clima organizacional se concibe y mide desde un enfoque cuantitativo, mientras que cultura organizacional se concibe y explica desde un enfoque cualitativo.

En capítulo 2 se encuentra el procedimiento. Aquí se explica con detalle cada paso en la ruta transitada durante la experiencia empírica de nuestra investigación, esto es, el trabajo de campo. Se compone de tres secciones: la primera, expone el diseño de investigación acompañado de un desglose de la información recolectada; la segunda, muestra los cuestionarios utilizados como la herramienta cuantitativa y, la tercera, presenta las entrevistas aplicadas en el presente estudio pertenecientes a la herramienta cualitativa.

En capítulo 3 aparecen los resultados y las conclusiones. Es el análisis de toda la información recolectada en el trabajo de campo. Se compone de seis secciones. En la primera sección, damos paso al enfoque cuantitativo con los resultados del cuestionario OCDQ-RE, con el objetivo de comparar el clima organizacional en 6 escuelas. De las secciones dos a la cinco, entra en juego el enfoque cualitativo por medio de entrevistas, charlas informales, cuadernillos con notas de campo, observación participante y una rica experiencia derivada de la estancia prolongada en dos centros educativos. Estas secciones son: Organigrama y actores;

Microclimas; Subculturas y Cultura oral y supuestos compartidos. En la sexta sección, aparecen las conclusiones y con ellas cierra el presente escrito.

En suma, utilizamos un cuestionario como la herramienta cuantitativa para conocer el clima organizacional de nuestras escuelas; esto representa el 25% de aportación a la tesis. Al mismo tiempo, utilizamos entrevistas como la principal herramienta cualitativa para conocer la cultura organizacional de nuestras escuelas; esto representa el 75% de experiencia e información de la tesis.

Las fuerzas que impulsaron este trabajo de investigación nacieron de mi formación de psicólogo organizacional, de mi amor y agradecimiento a la cultura que heredé con raíces en esta tierra, siempre en deuda por la misma educación que recibí. No hay que subestimar, ni por un instante, el compromiso y los sacrificios que implicaron la gestación de este documento.

Parece inevitable retomar la pregunta que frecuentemente solemos hacernos los mexicanos, de por qué estamos como estamos y, antes o después, siempre llegamos a la misma respuesta: la educación<sup>1</sup>. En este apartado de introducción, nos valdremos de fuentes de dominio general<sup>2</sup>, así como de reportes académicos y publicaciones científicas<sup>3</sup>, con el propósito de comenzar a realizar un esbozo –y más precisamente, un diagnóstico– de los obstáculos para la educación en el país.

Estos problemas de la educación en México serán el punto de partida que nos permitirá posteriormente madurar una hipótesis. La hipótesis nos guiará a lo largo de los capítulos y será la brújula sobre el fenómeno de análisis al que buscaremos adentrarnos. Poner especial

---

<sup>1</sup> Garcilita E., enero 2011, *Revista Equilibrio*, reportaje titulado “Algunos obstáculos de la educación en México”, (Número 28), p. 28.

<sup>2</sup> Refiere a prensa escrita, específicamente: periódicos y revistas.

<sup>3</sup> a) Se incluyen reconocidas instituciones mexicanas, como: El Colegio de México (COLMEX), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Tec de Monterrey y Universidad Iberoamericana.

b) Con la voz de la sociedad civil, destacan: Mexicanos Primero, presentando el documental titulado *De Panzazo* (febrero 2012); Coalición Ciudadana por la Educación; Alternativas y Capacidades; Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación; 10 por la educación; Suma por la Educación; Vía Educación, entre muchas más.

c) Con la alarma que levantan los estudios de organismos internacionales, como: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); y, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés).

atención al hecho de que esta misma será retomada al final del escrito, en las conclusiones, una vez que sea transformada en tesis.

El estudio que aquí exponemos, se sitúa en una convergencia histórica de importantes cambios a nivel nacional no solo para el campo de la educación, sino también en el proceso de maduración político-social de nuestro país. Estos cambios, de naturaleza cíclica, responden a los sexenios presidenciales. Así, y de entrada, no perdamos de vista el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), con dos eventos particulares: la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), en mayo 1992; así como la creación de la *Ley General de Educación* (LGE), en julio de 1993.

El cambio de hegemonía presidencial en el 2000 se dio con la salida del PRI –después de 70 años en el poder federal– y la llegada del PAN. Continuidad con el PAN en 2006-2012, que produjo la firma de la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE), en mayo de 2008; la *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*, en junio 2012; así como la aplicación de la prueba ENLACE (*Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*) para alumnos de educación básica, en junio 2012.

El regreso del PRI vino de la mano de Enrique Peña Nieto (2012-2018), que tomó posesión en diciembre 2012. Para sorpresa de muchos, en febrero de 2013 “metió” en la cárcel a Elba Esther Gordillo, la dirigente vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)<sup>4</sup>. Este hecho vino precedido de la salida del yerno de Elba Esther de la SEP, cesando de su actividad como Subsecretario de Educación Básica, en noviembre de 2011<sup>5</sup>. Estos dos acontecimientos, especialmente el encarcelamiento de la ex-dirigente sindical en febrero 2013, generaron un ambiente de incertidumbre y de gran desconfianza en las escuelas públicas del país. Este magno suceso condicionó de manera particular el espacio de investigación en el

---

<sup>4</sup> Continuar noticia en las siguientes publicaciones periodísticas:

a) Barajas, A. & Baranda, A., 27 de febrero 2013, *Reforma* (portada), noticia titulada: “Dan golpe maestro”.

b) Otero, S., 27 de febrero 2013, *El Universal* (portada), noticia titulada: “Elba, presa”.

c) Vicenteño, D., 27 de febrero 2013, *Excélsior* (portada), noticia titulada: “Elba Esther, a la cárcel”.

d) Castillo García, D., 27 de febrero 2013, *La Jornada* (portada), noticia titulada: “Muestra Peña su poder; cae Elba Esther Gordillo”.

<sup>5</sup> Grupo Editorial, 30 de noviembre 2011, *Expansión*, título de la noticia: “La SEP anuncia cambios: sale el yerno de la dirigente de maestros”.



que nos encontrábamos inmersos, ya que justamente coincidió con nuestras visitas regulares a centros educativos y el inicio de nuestro trabajo de campo durante los años 2013 y 2014.

Con motivo del centenario de la Revolución y bicentenario de la Independencia, el Colegio de México publicó en 2010 una colección de 16 volúmenes titulados *Los grandes problemas de México*. El séptimo volumen fue dedicado precisamente a la problemática de la educación. De manera magistral, este volumen abordó diferentes problemáticas vinculadas al campo educativo en nuestro país. Nos interesa rescatar los capítulos referentes a la educación básica y, con ellos, comenzar a construir un panorama social-económico-político para finalmente situar el macro-entorno de nuestra investigación.

En primer lugar, es posible identificar la problemática de la reforma curricular de la educación básica<sup>6</sup> y, en segundo lugar, encontrar problemas relacionados a la política educativa, por ejemplo, la relación entre política educativa y los actores sociales<sup>7</sup> o la política educativa y relaciones intergubernamentales<sup>8</sup>. Así, es posible apreciar cómo crece la intersección de los problemas educativos, al mismo tiempo en que se incrementa la dificultad para describir cada problema de forma aislada e individual.

También encontraremos problemas relacionados a la gestión del sistema educativo federalizado<sup>9</sup> y a la rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano<sup>10</sup>. En esta línea, vamos a toparnos con obstáculos relacionados con el financiamiento de la educación básica<sup>11</sup>; al mismo tiempo que los medios de comunicación denuncian el cobro de cuotas escolares<sup>12</sup> y la OCDE sugiere fuertemente a México “incentivar la efectividad con la que se utilizan los recursos

---

<sup>6</sup> Miranda López, 2010, capítulo titulado: *La reforma curricular de la educación básica*.

<sup>7</sup> Loyo Brambila, 2010, capítulo titulado: *Política educativa y actores sociales*.

<sup>8</sup> Bracho González, 2010, capítulo titulado: *Política educativa y relaciones intergubernamentales. Aprendizajes desde el Programa Escuelas de Calidad*.

<sup>9</sup> Arnaut, 2010, capítulo titulado: *Gestión del sistema educativo federalizado, 1990-2010*.

<sup>10</sup> Cárdenas Denham, 2010, reporte de investigación titulado: *La rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano*.

<sup>11</sup> Mancera Corcuera, 2010, capítulo titulado: *Financiamiento de la educación básica*.

<sup>12</sup> Fuentes García, R., octubre 2010, *El Porvenir*, noticia titulada: “Rechazan sancionar a maestros por cobro de cuotas escolares”.

financieros”, haciendo hincapié en que “México no gasta poco en educación y los resultados deberían ser mejores”<sup>13</sup>.

Si ingresamos al campo de los valores de la educación<sup>14</sup>, encontraremos una gran problemática por sí misma. Reconocemos que “la educación no sólo son datos y habilidades, sino también son valores”<sup>15</sup>. Al mismo tiempo, los valores y en especial la ética como sinónimos para el desarrollo en el contexto de América Latina<sup>16</sup>.

Bajo el tema de diversidad e inclusión, podemos encontrar retos en las escuelas con modalidades no tradicionales<sup>17</sup>, así como en la educación indígena<sup>18</sup>, incluyendo un subconjunto poblacional denominado “la triple exclusión” (indígenas, jóvenes, mujeres)<sup>19</sup>.

También es posible encontrar problemáticas en torno a la equidad en materia de oportunidades, empezando por desigualdad y brechas<sup>20</sup>. Desde la voz de la sociedad civil, es importante rescatar la labor de Mexicanos Primero, con sus dos reportes: 1) *Contra la pared. Estado de la educación en México 2009* (octubre 2009), haciendo alusión desde el título a aquella práctica disciplinaria en las escuelas que consistía en castigar al alumno, “colocándolo de pie, de espaldas a lo que ocurría en el grupo y de cara a la pared”. Y, sin embargo, “igual de brutal en sus consecuencias últimas, seguimos poniendo a las generaciones jóvenes de México contra la pared”<sup>21</sup>; 2) *Brechas. Estado de la educación en México 2010* (noviembre 2010), acompañado

---

<sup>13</sup> Gurría, A., 19 de octubre 2010, Presentación de los resultados “El acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas”. Recuperado de: <<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elacuerdodecooperacionmexicoocdeparamejorarlacalidaddelaeducacionenlasescuelasmexicanas.htm>>

<sup>14</sup> Barba Casillas, 2010, capítulo titulado: *Los valores de la educación*.

<sup>15</sup> Garcilita E., enero 2011, *Revista Equilibrio*, reportaje titulado “Algunos obstáculos de la educación en México”, (Número 28), p. 28.

<sup>16</sup> Ver texto: *Más ética más desarrollo*, de Kliksberg, 2009.

<sup>17</sup> Cárdenas Cabello, 2010, capítulo titulado: *Modalidades diferenciadas: educación comunitaria y telesecundaria*.

<sup>18</sup> Salmerón Castro & Porras Delgado, 2010, capítulo titulado: *La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política educativa*.

<sup>19</sup> Peñaloza, 2010, capítulo titulado: *Indígenas, jóvenes, mujeres: la triple exclusión*.

<sup>20</sup> Solís, 2010, capítulo titulado: *La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad*.

<sup>21</sup> Calderón, D., 4 de noviembre 2009, *Blog Mexicanos Primero*, nota de David Calderón (Director de Mexicanos Primero), nota titulada: “Contra la pared”. Recuperado de:

<<http://www.mexicanosprimero.org/maestros/blog-mexicanos-primero/271-contra-la-pared>> [Página inhabilitada].

de los comentarios al informe que realiza Schmelkes, (enero 2011) en la *Revista Educación 2001*<sup>22</sup>.

Otras voces de actores sociales, en ocasiones referidas como Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), que van en línea con la problemática de la desigualdad pero también interesadas en impulsar un cambio en la política educativa<sup>23</sup>, encontraremos: 1) Coalición Ciudadana: Muévete por la Educación; 2) Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCA); 3) 10 por la educación; 4) Suma por la Educación.

Retomando el caso de Coalición Ciudadana por la Educación, también referida como “Coalición Ciudadana: Muévete por la Educación”, es relevante rescatar su publicación titulada *¿Qué pasa con la calidad de la educación en México? Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil* (s.f.). Una aportación muy valiosa de la sociedad civil, con un número importante de actores y organizaciones por detrás, pero, desafortunadamente, el documento aparece sin fecha (s.f.)<sup>24</sup>. Es probable que su publicación coincida con el surgimiento de la iniciativa misma en noviembre de 2010<sup>25</sup>.

Otro de los grandes problemas en el campo educativo es la evaluación. Para comprender mejor la evolución histórica que antecede este complejo obstáculo, conviene repasar el recorrido que realizan Martínez Rizo & Blanco (2010) para el periodo 1970-2006<sup>26</sup>. La implementación de evaluaciones a nivel nacional ha requerido conciliar la coordinación –u oposición– de un gran número de actores. Tal es el caso de ENLACE en 2012, donde encontraremos diversas reacciones sobre la prueba, que pueden cambiar de acuerdo a los Estados de la República.

---

<sup>22</sup> Schmelkes, enero 2011, pp. 15-19.

<sup>23</sup> Gutiérrez López, 20 de noviembre 2017, memoria electrónica titulada: *Incidencia y participación de las OSC en la política educativa*.

<sup>24</sup> Gutiérrez López, 20 de noviembre 2017, pp. 4 y 11.

<sup>25</sup> La iniciativa Coalición Ciudadana: Muévete por la Educación, fue impulsada en su inicio por 35 organizaciones más un conjunto de 170 ciudadanos, académicos, intelectuales e investigadores. Una de las organizaciones que se adhirió a este movimiento, Alternativas y Capacidades A.C., publicó en marzo de 2011 a través de su página en línea la noticia titulada “Coalición Ciudadana por la Educación exige romper acuerdo político entre SEP y SNTE para mejorar la calidad de la educación”. La noticia corrobora que Coalición Ciudadana publicó el documento titulado *¿Qué pasa con la calidad de la educación en México?* en noviembre de 2010.

<sup>26</sup> Martínez Rizo & Blanco, 2010, capítulo titulado: *La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos*.

Por un lado, vamos a encontrar ferviente oposición, con importantes disturbios y actos violentos previos y durante su aplicación. Conviene rescatar paros, marchas y movilizaciones de profesores en la capital del país: el día 15 de marzo 2012<sup>27</sup>; el día 15 de mayo 2012<sup>28</sup>; el día 31 de mayo 2012<sup>29</sup>.

En el estado de Oaxaca, la resistencia se registró con paro de labores y marchas: el día 30 de abril 2012<sup>30</sup>; el día 21 de mayo 2012<sup>31</sup>, que dejó a más de 1 millón 300 mil niños sin clases, 14 mil escuelas sin actividades y, 70 mil profesores en paro<sup>32</sup>. La denuncia del paro de labores en Oaxaca el día 21 de mayo 2012, se titula: "Oaxaca, 20 años sin ciclo escolar completo"<sup>33</sup>.

---

<sup>27</sup> Continuar noticia en las siguientes publicaciones periodísticas:

a) Hernández, M. & Rivera, R. 14 de marzo 2012, *Reforma*, noticia titulada: "Amagan maestros con ahorcar al DF".

b) Grupo Editorial, 14 de marzo 2012, *El Informador*, noticia titulada: "Reprueba el SNTE paro de escuelas de 15 estados".

c) Martínez, F. 14 de marzo 2012, *El Universal*, noticia titulada: "Marchas generan trastornos, alertan".

d) Grupo Editorial, 15 de marzo 2012, *Expansión*, noticia titulada: "Los maestros se resisten a que evalúen la calidad de la educación".

<sup>28</sup> Continuar noticia en las siguientes publicaciones periodísticas:

a) Grupo Redacción, 15 de mayo 2012, *Excélsior.com.mx*, noticia titulada: "Maestros inician marcha rumbo al Zócalo capitalino".

b) Poy Solano, L., 15 de mayo 2012, *La Jornada en línea*, noticia titulada: "Marchan al Zócalo miles de maestros; rechazan la prueba ENLACE".

c) Martínez, F., 15 de mayo 2012, *El Universal.mx*, noticia titulada: "Más de 2 mil policías vigilarán marcha de maestros".

<sup>29</sup> Martínez, N., 31 de mayo 2012, *El Universal.mx*, noticia titulada: "Maestros alistan marcha rumbo al Zócalo".

<sup>30</sup> Briseño, P., 30 de abril 2012, *Excélsior.com.mx*, noticia titulada: "Prevén masivas manifestaciones de maestros en Oaxaca y DF".

<sup>31</sup> Continuar noticia en las siguientes publicaciones periodísticas:

a) Notimex, 21 de mayo 2012, *Milenio*, noticia titulada: "Paralizan maestros labores en Oaxaca".

b) Velázquez, L., Cuevas, H., Hernández, O., García, I., Martínez, R., 21 de mayo 2012, *NoticiasNet.mx*, noticia titulada: "Inician marchas magisteriales".

c) Equipo Administrador, 21 de mayo 2012, *Tiempo en línea*, noticia titulada: "No hay retroceso; inicia plantón, hoy".

<sup>32</sup> Hernández, C.A., 21 de mayo 2012, *El Imparcial*, noticia titulada: "Realiza Sección 22 cuatro marchas. Instalan hoy plantón en el Centro Histórico".

<sup>33</sup> Rodríguez, O., 21 de mayo 2012, *Milenio* (portada), noticia titulada "Oaxaca, 20 años sin ciclo escolar completo".

En Chiapas, 70 mil maestros realizaron un plantón indefinido iniciando el día 4 de junio de 2012; mientras que en Guerrero, profesores de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), tomaron el control de la bodega principal de la Secretaría de Educación Guerrero y se apoderaron del 70% de la papelería de la prueba ENLACE<sup>34</sup>.

Por el otro lado, vamos a encontrar estados que expresan una mayor seriedad hacia el ejercicio de la evaluación. Como el caso de un profesor en Puebla, quien fue destituido por impedir la aplicación de la prueba<sup>35</sup>.

Una problemática de reciente auge es el sector de la población catalogado como Ni-Ni's. Bajo esta abreviatura, se encuentran jóvenes que ni estudian ni trabajan. Aunque se trata preferentemente de jóvenes, es relevante para nuestro estudio, ya que los problemas derivados de la educación primaria contribuyen justamente a la creación de ni-ni's. Podemos mencionar que para la categoría de los que no trabajan, una raíz se encuentra en el desempleo. Al mismo tiempo, para la categoría de los que no estudian, dos raíces que la alimentan se localizan en el rezago educativo y en la deserción, ambos problemas localizados desde la educación básica.

El análisis de esta problemática requiere un minucioso estudio, con amplio conocimiento sobre la juventud mexicana, incluyendo su entorno social, académico y familiar. Por ello, damos pie al texto de Peñaloza (2010), titulado *La juventud mexicana: una radiografía de su incertidumbre*. Poner especial atención al capítulo titulado "Generación Ni-Ni. Los excluidos institucionales"<sup>36</sup>. Cabe mencionar que, una consecuencia directa del fenómeno de los Ni-Ni, es la falta de educación básica en adultos<sup>37</sup>, que tiene un importante costo social.

La educación como 'desarrollo' y 'competitividad internacional' presenta también su problemática particular. Aquí radica la noción de cómo utilizar la educación para promover desarrollo económico, tanto individual como social. La educación es entendida como la herramienta para mejorar la calidad de los recursos humanos que conlleva al trabajador a ser más productivo. Aún más, la investigación de Gillis, Perkins, Roemer & Snodgrass (1996) titulada *Economics of Development*, demuestra que existe una fuerte correlación entre los años

---

<sup>34</sup> Grupo Editorial, 4 de junio 2012, *Expansión*, noticia titulada: "Maestros en Guerrero y Chiapas se oponen a aplicación de la prueba ENLACE".

<sup>35</sup> Alfaro Galán, A., Martínez, E. & Ocampo, S., 7 de junio 2012, *La Jornada*, noticia titulada: "Destituyen en Puebla al maestro Miguel Guerra por impedir aplicación de ENLACE".

<sup>36</sup> Peñaloza, 2010, p. 91.

<sup>37</sup> Schmelkes, 2010, capítulo titulado: *La educación básica de adultos*.

de escolaridad y el ingreso económico de una persona. Para el caso de México, tenemos constancia de que desde la década de 1960 ya es posible identificar que las personas que duran más tiempo en la educación escolarizada (años de escolaridad), obtienen mayores ingresos económicos<sup>38</sup>.

En la educación para el siglo XXI, el conocimiento y las habilidades son el distintivo de las economías avanzadas. El éxito acompaña a las personas y a los países que son rápidos para adaptarse, lentos para resistirse y abiertos para el cambio<sup>39</sup>. En México y en relación con la educación “nos reconocemos rezagados al respecto, y a la vez reconocemos que ésta es fundamental para el crecimiento interno y la competitividad internacional, que el capital humano es la mayor riqueza de un país”<sup>40</sup>.

Un referente importante sobre esta problemática en la educación como ‘desarrollo’ y ‘competitividad internacional’, es el reporte de la OCDE titulado *The High Cost of Low Educational Performance* (2010). Recomendamos consultar las secciones dedicadas a tratar: “El efecto de la educación en el crecimiento económico”<sup>41</sup> y “Los costos económicos del bajo rendimiento educativo”<sup>42</sup>. Uno de los principales hallazgos del reporte sostiene que México requiere de enormes cambios en el rendimiento educativo y, si esos cambios llegaran a concretarse, su economía se vería virtualmente transformada<sup>43</sup>.

De igual importancia, en palabras de Ángel Gurría (Secretario General de la OCDE, octubre 2010), encontramos que “el desarrollo económico empieza en el aula, y que la educación debe ser la prioridad número uno en todo gobierno, porque es la principal fuente de crecimiento económico y progreso social”<sup>44</sup>.

---

<sup>38</sup> Gillis, Perkins, Roemer & Snodgrass, 1996, pp. 250-257.

<sup>39</sup> Schleicher, A., 2010, “The case for 21st-century learning”. Recuperado de:  
<<http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>>

<sup>40</sup> Garcilita E., enero 2011, *Revista Equilibrio*, reportaje titulado “Algunos obstáculos de la educación en México”, (Número 28), p. 28.

<sup>41</sup> OECD, 2010, pp. 11-20.

<sup>42</sup> OECD, 2010, pp. 20-27.

<sup>43</sup> OECD, 2010, p. 24.

<sup>44</sup> Gurría, A., 19 de octubre 2010, Presentación de los resultados “El acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas”. Recuperado de:  
<<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elacuerdodecooperacionmexicoocdeparamejoraralcalidaddelaeducacionenlasescuelasmexicanas.htm>>

En otra rama, una gran problemática que acecha a la educación es la inseguridad en el país. Pudimos identificar focos de gran preocupación como el paro de labores en Acapulco (Guerrero), debido a amenazas y extorsión de grupos criminales no identificados<sup>45</sup>, un fenómeno, éste de la extorsión por parte de grupos criminales, que también se documentó en Ciudad Juárez, Chihuahua desde noviembre de 2010<sup>46</sup>, así como las constantes balaceras en las inmediaciones de centros escolares, que obligaron a crear un manual de seguridad escolar en el estado de Nuevo León y protocolos de seguridad en el estado de Tamaulipas<sup>47</sup>.

En cuanto a las problemáticas ubicadas en la escuelas, y dentro de ellas, en los docentes, es pertinente analizar la escuela como gran referente de mejora en el campo educativo, empezando con el *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*, establecido entre SEP-OCDE para colaborar en un periodo de dos años (2008-2010)<sup>48</sup>. Este trabajo en conjunto produjo dos principales reportes: a) *Mejorar las escuelas: Estrategias para la Acción en México* (2010-a) y b) *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México* (2011).

Durante la publicación de los resultados obtenidos al finalizar este acuerdo (19 de octubre 2010), se presentaron dos áreas de oportunidad puntuales en el sistema educativo mexicano: 1) Fortalecer el liderazgo y la gestión escolar, al otorgar formación a directivos y profesionalizar su reclutamiento, y 2) La escuela necesita de recursos estables para su funcionamiento básico, con la denuncia pública que, de las 220,000 escuelas de nivel básico en

---

<sup>45</sup> Continuar noticia en las siguientes publicaciones periodísticas:

a) Reyes Maciel, L., 3 de agosto 2011, *Expansión*, noticia titulada: "Más de 1,000 maestros de Guerrero dejan las aulas por la inseguridad".

b) CNN México, 5 de septiembre 2011, *Expansión*, noticia titulada: "Maestros de Acapulco se rehúsan a reanudar clases ante nuevas amenazas".

c) Notimex, 4 de mayo 2012, *Excélsior.com.mx*, noticia titulada: "Maestros protestan por inseguridad en escuelas de Acapulco".

<sup>46</sup> Reyes Maciel, L, 1 de septiembre 2011, *Expansión*, noticia titulada: "El temor a la extorsión que viven los maestros en Acapulco".

<sup>47</sup> Grupo Editorial, 19 de julio 2011, *Expansión*, noticia titulada: "Crean manuales de seguridad para las escuelas en el norte del país."

<sup>48</sup> Ver texto: *Resumen ejecutivo: Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicana*, de la OCDE, 2010-b.

el país, solo la mitad de ellas tenía acceso a los programas de apoyo estatales y federales<sup>49</sup>. El resto de las escuelas, como veremos a largo de la tesis, estaban dadas a su propia suerte.

Dentro de las escuelas, encontraremos otro conjunto de relevantes problemas. En primer lugar, el *bullying*, un término adoptado del inglés que hace referencia a la violencia escolar. El agredido experimenta un sufrimiento real, que puede afectar su desarrollo social y emocional, su rendimiento escolar, así como generar conductas antisociales. Este maltrato puede darse en varios canales, por ello, conviene repasar los tipos de *bullying* que provee Peñaloza (2010), a saber: *bullying* sexual, *bullying* de exclusión social, *bullying* psicológico, *bullying* físico, “ciberbullying” y *bullying* entre hermanos<sup>50</sup>.

En segundo lugar, encontramos la cooperativa. La cooperativa es la responsabilidad obligatoria de los docentes por realizar labores de venta de productos de comida y bebida dentro de las escuelas, inclusive, desde dentro de los salones. Es la sombra que acompaña la profesión docente, el cáncer que enferma la pureza de la enseñanza. La instrucción viene de la Zona Escolar de la SEP y requiere más investigación al respecto.

En tercer lugar, encontramos la sobrepoblación de alumnos en las aulas. Los medios de comunicación denuncian aulas de hasta 60 alumnos<sup>51</sup>. En primera instancia, este fenómeno se explica a través de la migración intraurbana, pero la experiencia nos mostrará que este fenómeno no es aislado, en especial, cuando se ausentan docentes y se tienen que juntar dos o más grupos en un mismo salón de clases.

En cuarto lugar, el clima y la cultura en las escuelas. Una evaluación integral del sistema educativo supone “atender también los insumos, los actores, las condiciones y especialmente a los procesos educativos”, entre los que destaca el “clima escolar”<sup>52</sup>. Por su parte, también “es necesario considerar a la cultura como objeto de estudio” en las organizaciones educativas, que nos “podrá proporcionar información que permita entender, de manera más profunda, la

---

<sup>49</sup> Gurría, A., 19 de octubre 2010, Presentación de los resultados “El acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas”. Recuperado de: <<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elacuerdodecooperacionmexicoocdeparamejorarlacalidadde la educacion en las escuelas mexicanas.htm>>

<sup>50</sup> Peñaloza, 2010, pp. 31-38.

<sup>51</sup> Grupo editorial, 13 de septiembre 2011, *El Informador*, noticia titulada “Dan clases a grupos de 60 alumnos”.

<sup>52</sup> Martínez Rizo & Blanco, 2010, p. 93.



realidad de las instituciones e incorporar un prisma que tiene el potencial de observar lo que, en la investigación tradicional de la administración educativa, ha sido descuidado”<sup>53</sup>. Es muy alentador encontrar, por medio de la participación de las OSC, en esta ocasión Vía educación con su *Informe anual 2016*, que se está atendiendo a este llamado, al proponer una “Renovación de la cultura escolar” de forma sistémica<sup>54</sup>. Con un dedo en el renglón, hacemos pausa en esta gran problemática en las escuelas, puesto que existe oportunidad para ingresar al campo del clima y la cultura escolar, algo que será el objeto de análisis en nuestra investigación.

En cuando a los docentes, nuestros docentes, la voz de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se hace presente, recordando que “la calidad del sistema educativo es la calidad de sus maestros”<sup>55</sup>. Sumándose a ella, está la voz de la OCDE con su texto *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (2009-b). Para el caso de México, la tenencia de mejores maestros se identifica como una importante área de oportunidad<sup>56</sup>.

Ciertamente, uno de los temas más sensibles en la educación en México es el rol de los docentes. Gracias a la cooperación SEP-OCDE (2008-2010), se da noticia que la propia autoridad educativa “desconoce el número exacto de docentes en el país”. Esto se debe a que “las estadísticas oficiales sobre el número de docentes registrados se basan en el número de plazas docentes, cifra que no coincide con el número de docentes que está realmente trabajando en las escuelas”<sup>57</sup>.

Dentro de la temática sobre los docentes, es posible encontrar una de las fibras más sensibles de la vida escolar: la carrera magisterial. Por un lado, veremos la necesidad de mejorar la administración y el manejo de los incentivos para maestros<sup>58</sup>. Por el otro, la OCDE ha

---

<sup>53</sup> Martínez & Dávila, 1998, pp. 203-219.

<sup>54</sup> Vía Educación, 2017, pp. 22-25.

<sup>55</sup> Marchesi, A., 15 de noviembre 2010, entrevista en *ABC digital* (Paraguay).

<sup>56</sup> Hernández, J. & Martínez, N., 8 de diciembre 2010, *El Universal*, noticia titulada: “Gurría: clave, tener mejores maestros”.

<sup>57</sup> OCDE, 2010-a, p. 68.

<sup>58</sup> Santibáñez & Martínez, 2010, capítulo titulado: *Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma*.

realizado una serie de recomendaciones específicas para Carrera magisterial en México basadas en la comparación con otros sistemas educativos<sup>59</sup>.

Por último, y con esto cerramos este marco introductorio, decir que nuestra investigación parte de una hipótesis que, como tal se presentó ya en el proyecto de investigación aprobado por los presentes sinodales, según la cual la cultura organizacional de las escuelas públicas de primaria, ubicadas en la Delegación Tlalpan, en la Ciudad de México, condiciona negativamente el desempeño académico de los docentes y, en consecuencia, se termina reflejando en un bajo rendimiento de los alumnos. Para la conversión de la hipótesis en tesis nos valdremos del presente manuscrito que presentamos a continuación.

---

<sup>59</sup> OCDE, 2009-a, pp. 22, 94, 99, 138-139, 155, 159.

# I

## Marco teórico

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”.

Jacques Delors, 1996.

“The culture or climate of the school can shape an individual’s psychological state for better or for worse.”

Michael Fullan, 2001.

Este primer capítulo lo dedicaremos a presentar el marco teórico. Profundizaremos primero en nuestros dos conceptos clave: el clima organizacional y la cultura organizacional. A continuación, veremos la relación entre ambos.

En el segundo capítulo versaremos de nuestra investigación mixta, esto es, una que emplea herramientas tanto de origen cuantitativo como cualitativo. Desde aquí ya sobresale la importancia de nuestro marco teórico, que nos permitirá conocer el clima organizacional y cómo este se concibe y mide desde un enfoque cuantitativo. La cultura organizacional, en cambio, se concibe y explica desde un enfoque cualitativo.

Retomando, el capítulo I consta de tres secciones. En la primera sección abordaremos el clima organizacional; en la segunda, hablaremos de la cultura distinguiendo sus distintas unidades sociales, lo cual nos permitirá identificar la cultura a nivel organizacional; finalmente, en la tercera sección, ponemos frente a frente estos dos conceptos —clima y cultura organizacionales— para identificar sus semejanzas y diferencias.

Cabe señalar que las secciones 1 y 2 dedicadas a los conceptos clave —clima organizacional y cultura organizacional— se dividen a su vez en cuatro y cinco apartados, respectivamente. En ambos casos, primero se ofrece una definición y después cada concepto es relacionado con la escuela, el profesor y el alumno, generando así vínculos conceptuales que buscan una comprensión holística.

## I.1. Clima organizacional

“Clima” en nuestra investigación es un concepto sumamente importante. Podríamos llamarlo un *constructo básico*. “Clima” en su definición esencial puede ser entendido como el “conjunto de condiciones atmosféricas que caracterizan una región”<sup>60</sup>. En nuestro estudio, por su parte, clima será entendido como *la temperatura o el ambiente de trabajo que caracteriza a una determinada organización educativa*. De aquí partimos para comenzar a profundizar en este primer gran concepto.

En el apartado 1 comenzaremos construyendo una definición siguiendo dos vías. En primer lugar, veremos cómo la literatura nos advierte que no es fácil definir el clima organizacional de forma consistente y sistemática. Esto ha enriquecido la historia de dicho concepto; pero, al mismo tiempo, ha arrojado una amplia gama de interpretaciones. Esto conlleva al segundo paso que será ofrecer una definición formal de clima organizacional, puesto que es un concepto clave de estas páginas.

El apartado 2 analiza la relación entre el clima organizacional y la escuela. Este interés se debe principalmente a que es nuestra organización situada. Pero, además, nuestra preocupación fundamental es impulsar la efectividad escolar o, en su defecto, analizar la falta de la misma.

El apartado 3 está dedicado a la relación entre el clima organizacional y los profesores. Los profesores también son objeto de investigaciones y publicaciones recientes. El interés por la relación entre el clima organizacional y los profesores se debe al rol primordial que estos juegan en la vida escolar, pues son ellos la pieza clave para elevar el nivel educativo de un grupo y, por consiguiente, de toda la escuela.

El último apartado, el número 4, termina por aplicar la definición al “producto” escolar: los alumnos. Se busca tener siempre presente que son ellos el sentido de la escuela y los receptores del proceso que imparten los educadores. Con esta descripción como preámbulo procederemos a definir el clima organizacional.

---

<sup>60</sup> Diccionario de la Real Academia Española en línea, obtenido de: <<https://dle.rae.es>>

### **I.1.1. Definición de clima organizacional**

Al definir este concepto, hemos seguido dos pasos. En primer lugar, traer a discusión el reto ya identificado por la literatura de definir con consistencia y sistematicidad este concepto, puesto que se emplea de muchas maneras. En segundo lugar, ofrecer una definición formal que nos permita establecer claridad desde el principio de nuestra investigación.

#### **1) Problemas para definir el clima organizacional**

La dificultad para definir “clima organizacional” surge “al no haber un entendido común sobre el significado de clima escolar. El uso retórico y falta de contenido de clima ha oscurecido su entendimiento y ha generado la necesidad de una clara definición”<sup>61</sup>.

Desafortunadamente, la expresión “clima organizacional” ha sido utilizada como un término sombrilla por la atención que ha recibido en un nivel divulgativo. Generalmente, es utilizada sin una definición clara y compartida y, por tanto, puede significar distintas cosas para distintas personas<sup>62</sup>. Si tan solo consideramos los significados tan distintos que tiene “clima escolar” para los padres de familia, para los docentes, para la SEP, para los investigadores, para los medios, etc., nos daremos cuenta de la importancia de contar con una definición precisa.

“Clima escolar”, de la misma manera que “clima organizacional en las escuelas”, es un constructo global que los investigadores continuamente utilizan de manera laxa en sus estudios sobre ambiente escolar, ambiente de aprendizaje, sentido de comunidad, liderazgo, clima académico y clima escolar. Justamente aquí radica su mayor fortaleza y su mayor debilidad. Por un lado, es un concepto bastante difundido; pero, al mismo tiempo, carece de una definición clara y sistemática. Debido a sus referentes tan diversos, a menudo es una palabra que dificulta la comprensión del tema en lugar de favorecerla<sup>63</sup>.

#### **2) Definición formal de clima organizacional**

El concepto de clima organizacional en educación fue desarrollado durante la década de 1950, cuando los científicos de teoría escolar buscaban conceptualizar variaciones en el ambiente de

---

<sup>61</sup> Hoy, Tarter and Kottkamp, 1991, p. 2.

<sup>62</sup> Hoy, Smith and Sweetland, 2002, p. 48.

<sup>63</sup> Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, p. 343.

trabajo. Entre los primeros en investigar acerca de organizaciones escolares encontramos a Halpin & Croft (1963). A ellos se deben los primeros esfuerzos por medir aspectos del clima organizacional en escuelas, empezando por la primaria<sup>64</sup>.

Siguiendo la pista de los psicólogos industriales y sociales, clima escolar es *una expresión relativamente amplia que hace referencia a la percepción que los profesores tienen de su ambiente de trabajo*. Tiene que ver con la estructura organizacional formal, la organización informal, la personalidad de los participantes y el liderazgo escolar<sup>65</sup>.

En palabras más concretas, el clima organizacional es un conjunto de características internas que distingue a una escuela de otra y que influye en la conducta de sus integrantes. Es también una cualidad relativamente durable del ambiente escolar que es experimentada por los participantes de una misma institución afectando a su comportamiento. Está basada en la percepción colectiva de las conductas en la escuela<sup>66</sup>.

El clima se origina de las prácticas rutinarias que son importantes para la misma organización y para sus integrantes. La convivencia, nuevamente, es la plataforma de esa rutina y los salones de clases, las oficinas, el patio y toda la escuela en sí son los espacios anfitriones. Es en esa rutina donde el clima es percibido como una herramienta con capacidad para influir en las actitudes de los miembros de la organización, ya que termina por dictar patrones de conducta<sup>67</sup>.

### **I.1.2. Relación entre el clima organizacional y la escuela**

El análisis del clima organizacional en las escuelas es un punto fundamental para nuestro estudio. Nos va a permitir adentrarnos en el ambiente de trabajo que tiene lugar específicamente en las organizaciones educativas. Vamos a revisar tres aspectos del clima organizacional en las escuelas: la escuela como unidad de análisis, la escuela como sistema social y el clima como factor de efectividad escolar.

---

<sup>64</sup> Hoy, 1990, p. 150.

<sup>65</sup> Hoy, 1990, p. 150.

<sup>66</sup> Hoy, Hannum & Tschannen-Moran, 1998, p. 337; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 10; Hoy, 1990, p. 152.

<sup>67</sup> Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, p. 337.

## **1) La escuela como unidad de análisis**

La teoría es clara al identificar a la escuela como la unidad de análisis apropiada para los estudios de clima. El clima organizacional es una característica que define a toda la organización, por medio del agregado de sus subunidades. Clima es una variable descriptiva y no un término evaluativo. El clima está basado en la percepción colectiva de sus miembros<sup>68</sup>.

Dos ejemplos claros en investigaciones que emplean la escuela como unidad de análisis los encontramos en Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) y en Hoy, Smith & Sweetland (2002). En la primera investigación, los autores realizan un estudio para conocer la salud escolar por medio del clima de trabajo. Utilizan un instrumento para medir la salud organizacional en escuelas y consideran a la escuela como la unidad de análisis apropiada y no al individuo<sup>69</sup>.

En la segunda investigación, los autores mencionan que se buscó establecer un vínculo entre clima escolar y confianza de los profesores. Al exponer la metodología de su estudio, los autores dan cuenta de la aplicación de dos herramientas cuantitativas. La primera es un índice para clima organizacional y la segunda, un cuestionario de confianza docente. Ambas herramientas analizan propiedades que se le atribuyen a la escuela como unidad mínima, pero fueron los profesores quienes respondieron a los cuestionarios. En ambos casos sigue siendo un estudio de clima escolar. La investigación obtiene un agregado con ambos índices que describen a cada escuela analizada, poniendo en claro que no es reflejo de los profesores en cuanto individuos, sino un agregado de ellos. Cabe recordar que, aunque los resultados de clima representan escuelas, el cuestionario o herramienta para recolectar información sí fue respondido de manera individual<sup>70</sup>.

## **2) La escuela como sistema social**

El estudio de la escuela como sistema social no es un tema nuevo en el campo educativo, pues, como veremos, ya tiene más de medio siglo que comenzó a desarrollarse. Nuestra investigación se encuentra alineada con el estudio que Wayne K. Hoy (1990) realiza sobre clima y cultura de la escuela como lugar de trabajo. El estudio se titula *Organizational Climate and Culture: A*

---

<sup>68</sup> Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, pp. 337, 345.

<sup>69</sup> Ver los trabajos de: Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 24; Hoy, Smith & Sweetland, 2002.

<sup>70</sup> Hoy, Smith & Sweetland, 2002, p. 44.

*Conceptual Analysis of the School Workplace*, donde se explica de manera clara que la aproximación de los autores a la organización escolar es bajo el concepto de sistema social<sup>71</sup>.

Hoy se basa ampliamente en los estudios de Matthew B. Miles de la década de 1960. Si rastreamos directamente los trabajos de Miles, vamos a encontrar que desde entonces sus investigaciones ya consideraban a la escuela como un sistema social<sup>72</sup>.

La investigación de Hoy sobre organizaciones educativas sostiene que los sistemas sociales, para que puedan crecer y prosperar, deben enfrentar cuatro problemas básicos: adaptación, atención a las metas, integración y latencia. En otras palabras, una organización educativa debe solventar los problemas de adaptarse al ambiente, proponer y encontrar sus metas, ser solidaria dentro del sistema y crear y preservar sus valores internos. Prosperar y sobrevivir como organización educativa requiere entender a la escuela como un sistema social<sup>73</sup>.

### **3) El clima como factor de efectividad escolar**

En este puente conceptual entre clima organizacional y efectividad escolar está un punto fundamental para nuestra investigación. La noción de clima escolar ha tenido un auge reciente capturando la atención del movimiento de reformas en el sector educativo<sup>74</sup>. Clima se ha convertido en un componente para promover la efectividad escolar; pero, al mismo tiempo, un clima escolar positivo se convierte en un medio para mejorar el logro estudiantil<sup>75</sup>.

Además de su importante relación con el logro estudiantil, el clima en las escuelas es un valioso fin en sí mismo. En la medida en que la atmósfera escolar promueve la apertura, el compañerismo, la confianza, el profesionalismo, el compromiso, la lealtad, el sano orgullo, la excelencia académica y la cooperación, en esa misma medida se crea un ambiente de trabajo sano para profesores, administradores y alumnos. Por ello, el clima escolar posee un gran

---

<sup>71</sup> Hoy, 1990, p. 151.

<sup>72</sup> Miles, 1967, artículo titulado: *Some Properties of Schools as Social Systems*.

<sup>73</sup> Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, p. 339.

<sup>74</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, pp. 1-2; Hoy, 1990, p. 149.

<sup>75</sup> Hoy, 1990, p. 150.



potencial para hacer más productivas a las escuelas y, al mismo tiempo, es un importantísimo fin en sí mismo<sup>76</sup>.

Es relevante mencionar que las investigaciones de Hoy y colegas no identifican el alto desempeño estudiantil con la efectividad escolar. Aunque el logro estudiantil es considerado un aspecto de la efectividad escolar, no son sinónimos. La efectividad escolar es algo bastante más complejo, que incluye muchos otros resultados, como el crecimiento socioemocional de los alumnos, la satisfacción de profesores, el uso eficiente de los recursos, la constante innovación, adaptabilidad y el logro de objetivos<sup>77</sup>.

La investigación de Douglas (2010), por su parte, hace referencia a los estudios de Hoy & Hoy (2006), en los que los investigadores llegan a la firme conclusión de que el clima escolar está directamente relacionado con los resultados escolares<sup>78</sup>.

### **I.1.3. Relación entre el clima organizacional y los profesores**

Uno de los principales factores que debemos considerar en esta revisión es que el clima organizacional es ampliamente definido por la opinión de los profesores<sup>79</sup>. Hay una cantidad considerable de instrumentos cuantitativos para medir el clima, por ejemplo: el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizacional (OCDQ por sus siglas en inglés)<sup>80</sup>, con sus versiones (OCDQ-RE)<sup>81</sup>, (OCDQ-RS)<sup>82</sup>, (OCDQ-RM)<sup>83</sup>; también encontramos el Inventario de Salud Organizacional (OHI por sus siglas en inglés)<sup>84</sup>, con sus versiones (OHI-E)<sup>85</sup>, (OCI)<sup>86</sup>; entre

---

<sup>76</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, p. 2.

<sup>77</sup> Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, p. 343.

<sup>78</sup> Douglas, 2010, p. 2.

<sup>79</sup> Hoy, 1990, p. 151.

<sup>80</sup> Halpin & Croft, 1963, pp. 1-6; Feldvebel, 1964, pp. 1-6; Morris, 1964, pp. 3-7; Kenney, White & Gentry, 1967, pp. 167-174.

<sup>81</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 25-45.

<sup>82</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 46-63.

<sup>83</sup> Hoy, 1996, pp. 41-59.

<sup>84</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 64-84.

<sup>85</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 85-106.

<sup>86</sup> Hoy, Smith & Sweetland, 2002, pp. 38-49.

otros. En todos los casos se busca recabar la opinión de los profesores con respecto al ambiente de trabajo en la escuela.

En la aplicación de estos instrumentos, las investigaciones previas demuestran que los profesores reciben con agrado la oportunidad de expresar sus opiniones de forma anónima acerca de su propia escuela y de las relaciones que tienen lugar en ella. Las respuestas que se obtienen de estos ejercicios permiten dibujar el perfil del clima de las escuelas. Basándose en este ejercicio, los directores y profesores reciben una valiosa retroalimentación que les permite prestar atención a aspectos muy concretos del ambiente de trabajo en sus centros educativos<sup>87</sup>.

Con respecto a la relación entre el clima organizacional y la confianza entre los profesores, un siguiente paso, en este puente conceptual que une al clima organizacional con el profesorado, es dimensionar, e incluso, medir la variable “confianza entre los profesores”. La importancia de la confianza en las interacciones sociales ha conducido a un interés por estudiar las dinámicas internas de la vida organizacional. Cada vez más investigaciones hacen hincapié en la importancia de la confianza para poder formular y mantener una comunicación interpersonal sólida y una alta efectividad organizacional. Finalmente, la confianza es un elemento crítico para desarrollar un ambiente sano y abierto en las escuelas<sup>88</sup>.

#### **I.1.4. Relación entre el clima organizacional y los estudiantes**

Un clima escolar positivo es un factor de efectividad escolar que comenzó a estudiarse hace poco y que es aplicado por investigadores del campo educativo como un medio para mejorar el desempeño de los alumnos<sup>89</sup>. Además de su relación con el desempeño estudiantil, el clima es también un fin importante en sí mismo<sup>90</sup>.

La evidencia empírica en la investigación del clima escolar permite establecer un vínculo importantísimo entre clima y logro estudiantil. Por un lado, la influencia del clima escolar en el logro académico de los estudiantes es estable a lo largo del tiempo. Su cualidad

---

<sup>87</sup> Hoy, Smith & Sweetland, 2002, p. 48.

<sup>88</sup> Hoy, Smith & Sweetland, 2002, p. 42.

<sup>89</sup> Hoy, 1990, p. 150; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 2.

<sup>90</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 2.

positiva es duradera y permite predecir que las relaciones interpersonales positivas en estudiantes continuará a lo largo de varios años<sup>91</sup>.

La influencia del clima escolar se suma a otras variables que permiten identificar una mejora en el desempeño estudiantil. Variables como el estatus socioeconómico, la presión ambiental, el liderazgo en el colegiado y el profesionalismo de los profesores contribuyen de forma independiente al clima escolar. Este hallazgo es especialmente importante porque es mucho más fácil mejorar el clima organizacional que lograr un cambio en el estatus socioeconómico de una comunidad estudiantil<sup>92</sup>.

Más aún, una investigación reciente para América Latina ha demostrado que “clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes”<sup>93</sup>. Este hallazgo es parte de un estudio a gran escala implementado en 2006. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), publicado por la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe por medio de su unidad denominada LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación)<sup>94</sup>.

La evaluación del SERCE incluyó la medición del aprendizaje de 100,752 estudiantes de tercer grado y 95,288 de sexto grado en 16 países, incluyendo el estado mexicano de Nuevo León. Se midieron las áreas de matemática, lectura y escritura, así como las de ciencias naturales. Al momento de ser aplicado, este magno proyecto se constituyó como el estudio de calidad de la educación más grande implementado en América Latina y el Caribe hasta esa fecha<sup>95</sup>. El estudio tenía como propósito investigar sobre los factores escolares y sociales que se asocian y posiblemente explican el logro de los estudiantes.

Este es, el principal hallazgo del estudio:

“Sus resultados indicaron, entre otras informaciones, que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el

---

<sup>91</sup> Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, pp. 336-337, 342, 353.

<sup>92</sup> Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, pp. 336, 356.

<sup>93</sup> UNESCO & LLECE, 2008, p. 157.

<sup>94</sup> Con equipo de coordinación en Santiago de Chile, Chile.

<sup>95</sup> UNESCO & LLECE, 2008, publicación del estudio, recuperado de:

[<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/>]

Fecha de última consulta: 4 de mayo de 2019.

aprendizaje entre los estudiantes. La influencia de las condiciones al interior de la escuela en el desempeño de los estudiantes demuestra, según el estudio, la importante contribución que ejercen los establecimientos incluso por sobre factores de contexto socioeconómico, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales”<sup>96</sup>.

Tiene gran fuerza para nuestra investigación este vínculo entre el clima y los estudiantes. No solo se confirma el influjo tan grande del ambiente escolar en los resultados de aprendizaje, sino que además nos enseña que la contribución ejercida por los planteles está incluso por encima de factores como el contexto socioeconómico. Nuevamente llegamos a la conclusión de que es mucho más factible para las escuelas mejorar su ambiente de trabajo que cambiar el contexto socioeconómico de su comunidad estudiantil y familiar.

Hasta ahora hemos establecido la referencia teórica del clima organizacional con cuatro apartados. Comenzamos definiendo el clima organizacional para posteriormente aplicarlo a la institución escolar. Más adelante describimos dos relaciones del clima, una con los profesores y la segunda con los alumnos, ambas relaciones son puntos de partida para nuestra investigación. Ahora pasaremos a analizar nuestro segundo gran concepto: la cultura organizacional.

---

<sup>96</sup> UNESCO & LLECE, 2008, publicación del estudio, recuperado de:  
[<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/>]  
Fecha de última consulta: 4 de mayo de 2019.

## I.2. Cultura organizacional

“Cultura” es, en nuestra investigación, una pieza inicial con la cual construiremos “cultura organizacional”. Es realmente la cultura organizacional nuestro principal constructo, la raíz conceptual de nuestro estudio. Podría decirse que la cultura organizacional es la variable independiente en nuestra ecuación. En esta medida, se nos requiere partir definiendo la cultura por sí misma.

Reconocemos que el estudio de la cultura es sumamente amplio, su evolución histórica excede nuestra capacidad de análisis en la presente tesis. Respetando este amplio diálogo, nos enfocaremos en definir la cultura con aquella mirada que sitúa a nuestra investigación en el mundo de las ciencias sociales, así como en el de las humanidades.

Es posible encontrar un conjunto de autores que ha llegado a un consenso en que se puede identificar a la cultura a partir de sus *normas, valores y supuestos; todos ellos compartidos por los miembros de un grupo* (Schein, 2004-b; Schein, 1996-b; Schein, 1996-a, Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991; Hoy, 1990; Hoy & Miskel, 1987; Schein, 1985).

En esta sección, primero vamos a delimitar la cultura en cuanto a unidad social (apartado 1), para después hablar de la cultura organizacional (apartado 2). En simetría con el concepto de clima organizacional previamente expuesto (primera sección en este mismo capítulo), la cultura organizacional es presentada siguiendo una relación con tres figuras temáticas. La relación de la cultura organizacional con: la escuela (apartado 3), los profesores (apartado 4), y los estudiantes (apartado 5).

En el apartado 1, nuestro propósito es identificar y definir las tres unidades sociales que propone Schein (2004-b) para el estudio de la cultura: grupos, ocupaciones y organizaciones. Sin embargo, el autor sostiene que cualquier unidad social que tenga una historia compartida habrá desarrollado una cultura<sup>97</sup>.

En el apartado 2, entramos a la raíz, el concepto de “cultura organizacional”. Definir nuestra variable principal es una tarea de dos etapas. Primero, reconocemos y traemos a discusión el debate –todavía vigente– que sigue sin encontrar una definición universal de cultura organizacional. La falta de consenso sobre este término ha conducido a la ambigüedad

---

<sup>97</sup> Schein, 2004-b, pp. 8-9, 11.

en su uso. Por ello, debemos ser conscientes de que existe cierta dificultad para definir este término de forma sistemática. Segundo, ofrecemos una definición que será nuestra estrella del norte, la cual nos guiará en este mar de páginas.

Hoy sabemos, gracias a la investigación de Mitchell y Willower (1992), que una cultura organizacional fuerte conduce al logro y consecución de las metas organizacionales<sup>98</sup>. Aún si las metas son la productividad económica, servicios de salud, metas organizacionales para el entretenimiento, el transporte, la alimentación, la enseñanza, la educación, la formación, etc. Por ello, será pertinente revisar con mayor profundidad el tema de cultura organizacional desde la perspectiva escolar<sup>99</sup>, pues es un tema de capital importancia para nuestra investigación<sup>100</sup>. Este corresponde al apartado 3, donde se revisa la relación entre la cultura organizacional y la escuela.

En el apartado 4, sobre los profesores, veremos cómo la cultura organizacional se asocia al compromiso de los docentes con la institución<sup>101</sup>. De igual manera, rescatamos cómo el liderazgo escolar moldea lo que profesores y personal perciben de la propia cultura organizacional<sup>102</sup>.

En el apartado 5, finalizamos con el puente entre la cultura organizacional y los estudiantes, analizando cómo esta se entrelaza al logro estudiantil<sup>103</sup>.

### **I.2.1. Cultura y unidad social**

La cultura, en el contexto social y dentro del universo de las organizaciones, puede entenderse como un conjunto de significados que hacen posible a los miembros de un grupo interpretar y

---

<sup>98</sup> Mitchell & Willower, 1992, p. 1.

<sup>99</sup> Ver el texto: "La Cultura Organizacional desde la perspectiva escolar", de Rodríguez Carrillo, 2012.

<sup>100</sup> Ver el texto: *Organizational culture in a Good High School*, de Mitchell & Walloger, 1992.

<sup>101</sup> Ver texto: *School Culture as a Predictor of Teacher's Organizational Commitment*, de Sezgin, 2010.

<sup>102</sup> Ver texto: *Influence of School Managers' Ethical Leadership Behavior on Organizational Culture: Teacher's Perceptions*, de Toytok & Kapusuzoglu, 2016.

<sup>103</sup> Ver texto: *The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement*, de MacNeil, Prater & Busch, 2009.

actuar sobre su entorno<sup>104</sup>. Es nuestra misión como investigadores profundizar en la forma en que la cultura cambia y evoluciona. Para ello, nos basaremos en la descripción hecha por Schein (1984, 1996-a, 2004-b)<sup>105</sup> de las fuerzas dinámicas que la gobiernan. De esta forma, podremos llegar a comprender cómo es que dichas fuerzas dirigen el cambio y la evolución de las escuelas de nivel básico operadas por el gobierno.

Para poder situar la cultura en una unidad social echaremos mano del conocimiento y experiencia de las investigaciones de Edgar Henry Schein, aplicándolos al campo educativo y a las instituciones de nivel primaria. Esto significa aprender a ver el mundo a través de “lentes culturales”, volverse competente para percibir y descifrar las fuerzas culturales que operan en grupos, ocupaciones y organizaciones<sup>106</sup>. Una vez que hayamos aprendido a ver el mundo por medio de estos “lentes culturales”, algunas cosas que en un principio podían parecer misteriosas o irracionales comienzan a cobrar sentido dentro del gran rompecabezas de la vida escolar diaria.

El estudio de la cultura en las organizaciones que describe Schein (2004-b), tradicionalmente era abordado por la sociología, buscaba solamente ser descriptiva para posteriormente fijar una tipología. Ahora ha crecido el interés por entender que dentro de las organizaciones hay una relación clara entre cultura y efectividad. La literatura administrativa, incluso, habla constantemente de cómo es necesario desarrollar una cultura para un rendimiento efectivo. Esto llevó a la idea de que, mientras más fuerte es la cultura, más efectiva será la organización<sup>107</sup>.

Es así como cultura y liderazgo van de la mano para la literatura administrativa; puesto que permiten conocer las fuerzas sociales y organizacionales que operan en los diversos grupos. Un ejemplo de ello es la diferencia entre liderazgo y dirección; mientras el primero crea y conduce los cambios de la cultura, el segundo opera dentro de los límites de una cultura<sup>108</sup>. A la par de la cultura, aparece entonces el liderazgo como nuevo referente de interés para el

---

<sup>104</sup> Schein, 1984, p. 3.

<sup>105</sup> Para mayor info se puede consultar estos títulos: *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, 1984; *Culture: The Missing Concept in Organization Studies*, 1996-a; *Organizational Culture and Leadership*, 2004.

<sup>106</sup> Schein, 2004-b, pp. 6-7.

<sup>107</sup> Schein, 2004-b, p. 7.

<sup>108</sup> Schein, 2004-b, pp. 10-11.

estudio de las organizaciones. Por ello, damos constancia de la importancia de seguir profundizando en el tema de la *cultura organizacional y el liderazgo*<sup>109</sup>. Podemos decir, inclusive, que “liderazgo y cultura son los dos lados de la misma moneda”<sup>110</sup>.

La cultura, desde la visión que sostiene a nuestro estudio, es concebida como una abstracción con bases empíricas<sup>111</sup>. Hace referencia a “esa parte intangible pero perceptible de toda organización, es más importante que la infraestructura y el equipo con que cuenta”<sup>112</sup>. Si bien es una abstracción, las fuerzas emanadas de las situaciones sociales y organizacionales se encuentran presentes y son muy útiles para conocer la conducta en las personas. Es necesario identificar y comprender la forma en que operan esas fuerzas subyacentes, pues, de lo contrario, seremos víctimas de ellas<sup>113</sup>.

La cultura, como concepto que subyace a una abstracción, nos será realmente útil si nos permite comprender mejor aquellos aspectos complejos y ocultos de la vida en diversos grupos. En busca de este objetivo, analizaremos la cultura en tres niveles de unidad social que propone Schein (2004-b): grupos, ocupaciones y organizaciones. Sin embargo, el autor advierte, cualquier unidad social que tenga una historia compartida habrá desarrollado una cultura. La fortaleza o intensidad de esa cultura dependerá de la duración de sus experiencias como grupo, de la estabilidad de sus miembros y de la intensidad emocional vivida durante las experiencias reales que han acumulado y compartido<sup>114</sup>.

## 1) Cultura grupal

La unidad grupal es el fundamento mínimo para toda cultura. No puede haber cultura sin un grupo que la posea. Debido a que la cultura se encuentra incrustada en grupos, el primer paso siempre es identificar al grupo. Para poder proceder a definir una unidad cultural, tenemos que ser capaces de localizar al grupo que es definido como el creador, el anfitrión o el propietario

---

<sup>109</sup> Conviene repasar los estudios de Schein titulados: *Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning*, 1996-b; *Cultures in Organizations: Three Perspectives*, 1994; *Management Development as a Process of Influence*, 1961.

<sup>110</sup> Schein, 2004-b, p. 1.

<sup>111</sup> Schein, 2004-b, p. 3.

<sup>112</sup> Rodríguez Carrillo, 2012, p. 35.

<sup>113</sup> Schein, 2004-b, p. 3.

<sup>114</sup> Schein, 2004-b, pp. 8-9, 11.



de la cultura<sup>115</sup>. Schein (1984) nos advierte que no debemos definir a un grupo en términos de la existencia de su cultura, por más fácil o tentador que esto pueda parecer. Si lo hacemos, estaríamos cayendo en el error de crear una definición completamente circular.

¿Cómo definir a un grupo? Un grupo es un conjunto de personas que posee estas tres características: (1) han estado el suficiente tiempo juntos como para haber pasado por problemas compartidos y problemas significativos; (2) han tenido la oportunidad de resolver esos problemas y observar el efecto de sus soluciones; (3) han recibido a nuevos miembros en el grupo con la posibilidad de que otros hayan partido<sup>116</sup>. La característica fundamental de un grupo es que sus miembros tienen una historia compartida<sup>117</sup>.

En resumen, debemos pensar en la cultura como *el conjunto acumulado y compartido de aprendizajes de un determinado grupo*. Dichos aprendizajes abarcan áreas como la adquisición de conductas, emociones y comportamientos similares, y aquellos elementos cognitivos que finalmente van a permear todas las funciones psicológicas de sus miembros<sup>118</sup>.

No todo grupo de personas desarrolla una cultura. De hecho, tendemos a usar el término “grupo” cuando, en realidad, puede ser el caso de una multitud o simplemente de un conjunto de personas que se encuentran reunidas de forma pasajera. Esto no implica que dicho conjunto haya desarrollado una cultura, pues se requiere cierto grado de historia compartida<sup>119</sup>.

## 2) Cultura ocupacional

El estudio de las ocupaciones dentro de las organizaciones tiene distintas raíces. Por un lado, podemos encontrar que los sociólogos sabían todo sobre las ocupaciones, pero no sabían cómo las personas habían llegado a ellas; por otro lado, los psicólogos sabían todo sobre cómo las personas escogieron y llegaron a sus ocupaciones profesionales, pero nada sobre cómo era su vida una vez en ellas<sup>120</sup>.

---

<sup>115</sup> Schein, 1984, p. 5.

<sup>116</sup> Schein, 1984, pp. 5-7.

<sup>117</sup> Schein, 1984, pp. 4-7; Schein, 2004-b, p. 11.

<sup>118</sup> Schein, 2004-b, p. 17.

<sup>119</sup> Schein, 2004-b, p. 22.

<sup>120</sup> Schein, 1996-a, p. 230.

El estudio de comunidades formadas por diversas ocupaciones realizado por Schein (1996-b) nos va a permitir distinguir tres tipos de culturas en las organizaciones: ejecutivos, ingenieros y operadores. La distinción sirve como pilar para comprender el aprendizaje organizacional y estudiar subgrupos en las mismas<sup>121</sup>. Gracias a este mapeo interno será posible identificar otros fenómenos de la conducta en grupos intraorganizacionales y su rol en temas más complejos como la “resistencia al cambio”, la “falta de innovación” y el “fracaso de aprendizaje organizacional”<sup>122</sup>.

Derivado de esto, la literatura explica que en cualquier tipo de profesión (por ejemplo: profesor, doctor o ingeniero), se requiere aprender las destrezas y habilidades técnicas propias del ramo, pero, además, adoptar ciertos valores y normas específicos. Si una ocupación conlleva largos e intensos periodos de formación y aprendizaje, ciertamente habrá un conjunto de actitudes, normas y valores compartidos que al final poseerán todos los miembros de dicha profesión<sup>123</sup>.

Se asume que las creencias y valores que se desarrollan dentro de las ocupaciones de profesionistas van a permanecer estables, aun cuando las personas no vayan a permanecer dentro del mismo grupo. Esto se debe a que las constantes reuniones e interacciones entre ellos van educando a los nuevos miembros que refuerzan el uso de dichas normas, valores y creencias. Esta es una de las razones por la que se acepta fácilmente a colegas que ya son parte de un grupo o gremio, pues este proceso protege y preserva la cultura de dicho gremio ocupacional<sup>124</sup>.

Así se define con claridad el gremio docente, mismo que tuvimos el privilegio de observar y conocer desde dentro de la organización educativa. Hay supuestos dados por sentado dentro de la ocupación docente y que pudimos identificar durante nuestro paso por las escuelas y, en especial, en las entrevistas. Expresiones como “el peor enemigo de un maestro es el mismo maestro”, “así me funciona y así lo sigo haciendo” o “el maestro se forma en el salón de clases” son algunos ejemplos de normas y valores que perviven dentro del gremio educativo.

---

<sup>121</sup> Schein, 1996-b, p. 9.

<sup>122</sup> Schein, 1996-a, p. 234.

<sup>123</sup> Schein, 2004-b, pp. 9-10, 20-21.

<sup>124</sup> Schein, 2004-b, pp. 20-21.

Estos ejemplos son desarrollados y enmarcados con mayor detalle en el capítulo 3, el cual presenta los resultados de nuestra investigación.

Por otro lado, la idea de distinguir ocupaciones profesionales dentro de las organizaciones introducido por Schein, nos ha abierto los ojos para usar nuestros propios “lentes culturales”. Gracias a la lectura de la cultura que se esconde bajo el camuflaje de la vida cotidiana en la escuela, pudimos comprender que la institución escolar primaria está compuesta por distintas ocupaciones profesionales.

En primer lugar, están los docentes, quienes son profesores con capacidad de estar frente a un grupo. Es importante señalar que varios puestos dentro de las escuelas que no implican estar frente a un grupo, son ocupados también por docentes. Por ejemplo, puestos administrativos como profesional de apoyo, profesor de computación, subdirectores e inclusive los directores mismos son docentes ocupando puestos administrativos. También están los profesores de inglés, quienes tienen una preparación distinta, imparten materias distintas, forman grupos distintos en las escuelas segregados de los docentes y pertenecen a una rama administrativa de la SEP distinta. Es el mismo caso el de los profesionales de educación especial, quienes forman parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el de los profesores de deportes o comúnmente llamados de Educación Física.

También vamos a encontrar en las escuelas a los conserjes, los cuales conforman un gremio que requiere mucha más atención en la investigación educativa, debido a que son puestos que se heredan y ocupan un lugar importante en el desarrollo de la vida intraescolar. Ellos realizan labores, por fuera de sus labores ordinarias de conserjería, cuidado y limpieza, como: la venta de productos durante el recreo; sirven de mensajeros para los docentes; y, son los que van a sacar copias fuera de la escuela porque las escuelas no pueden tener fotocopiadoras. Inclusive, son los que tienen las llaves del salón de cómputo o el salón de “biblioteca” (cuando hay salón asignado a biblioteca) y cualquier uso de estos salones debe pasar por ellos. Además, ellos también tienen frases que reflejan supuestos de su ocupación. Por ejemplo, “si lo sabes, te va a tocar más trabajo”. Un supuesto que explica por qué muchos conserjes se rehúsan a aprender y, por ende, a realizar trabajos de carpintería, electricidad, fontanería y otras labores de reparación que tanto hacen falta en los centros educativos<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> Sirve la oportunidad para señalar que un conserje vive en la escuela. Este hecho, por naturaleza, le provee de un rol y un estatus con respecto a otros compañeros que ejercen labores de conserjería y cumplen un horario de entrada y de salida al inmueble escolar.

Este conjunto de conceptos que nos permite distinguir las ocupaciones profesionales dentro de las escuelas es solo un adelanto. Aquí nace la teoría que respalda y da vida al capítulo de resultados, donde distinguimos justamente las diversas ocupaciones profesionales que conforman el organigrama escolar (cf. III.4. Subculturas).

### **3) Cultura organizacional**

Las organizaciones son el tercer tipo de unidad social que propone Schein para estudiar la cultura. Sugiere tener mucha precaución al trabajar con el nivel organizacional, pues generalizar tipologías de culturas puede resultar engañoso y no siempre se aplican con exactitud a los componentes internos de una unidad. Por ello, nuestro autor hace hincapié en que su definición formal de cultura no especifica el tamaño de la unidad social en la que puede ser legítimamente aplicada<sup>126</sup>.

La experiencia con organizaciones de gran tamaño revela que es difícil definir una unidad organizacional con una sola cultura. Las variaciones internas en subgrupos o subunidades sugiere que tal vez no sea apropiado hablar de una cultura general, como es el caso de una cultura de IBM, Shell o General Motors<sup>127</sup>. Nuestra experiencia durante esta investigación así lo confirma. Y, aun cuando nuestras escuelas no son organizaciones de gran tamaño —de hecho, son muy pequeñas comparadas con estos ejemplos—, vamos a encontrar que este fenómeno se repite.

Determinar qué conjunto de supuestos, valores y normas se viven en una sociedad, en toda una organización o en todo un subgrupo dentro de la organización u ocupación debe hacerse de forma empírica<sup>128</sup>. Nos hemos dado a esta labor en nuestro trabajo de investigación: fragmentar la gran unidad escolar para encontrar las unidades más pequeñas que la componen.

Tal es la precaución de Schein al hablar del tamaño en las unidades sociales y en específico de las organizaciones. En su obra maestra *Organizational Culture and Leadership* (2004-b), termina el primer capítulo haciendo hincapié en que, desde ese momento en adelante,

---

<sup>126</sup> Schein, 2004-b, p. 20.

<sup>127</sup> Schein, 2004-b, p. 20.

<sup>128</sup> Schein, 2004-b, p. 21.

va a utilizar el término “grupo” para referirse a todas las unidades sociales de todos los tamaños, incluyendo organizaciones y subunidades en las organizaciones<sup>129</sup>.

Es momento de hacer un recuento. En el presente apartado nos dimos a la tarea de profundizar en el concepto de cultura identificando unidades sociales. Hemos definido tres: grupos, ocupaciones y organizaciones. De entre ellos, tomamos el tercero para poder hablar de cultura en el contexto social y dentro del universo de las organizaciones. Así nace nuestro siguiente apartado: la cultura organizacional.

## **I.2.2. Definición de cultura organizacional**

Construir una definición de cultura organizacional es, para nuestra investigación, un proceso en dos pasos. En primer lugar, pondremos sobre la mesa los problemas encontrados para definir la cultura organizacional, mostrando la evidencia del reto que la misma literatura ha identificado. En segundo lugar, ofreceremos una definición formal de cultura organizacional acompañada de un análisis de sus diversos elementos.

### **1) Problemas al definir la cultura organizacional**

El concepto de cultura en el marco de las organizaciones ha sido el centro de considerables debates académicos en los últimos 25 años. Por ello, existen diversos enfoques para definir y estudiar la cultura. La discusión que de ahí nace pone en evidencia la importancia de la cultura como concepto. Sin embargo, al mismo tiempo ha traído dificultades a quienes estudian el tema pues las definiciones pueden llegar a ser confusas, además de que el concepto también se ha usado de forma inconsistente<sup>130</sup>.

La noción de cultura organizacional es claramente un intento por capturar esa sensación o sentido básico de una organización. Ese intento trae consigo una complejidad conceptual y, posiblemente, cierta confusión, pues ninguna definición de cultura desde la antropología o la sociología se presta fácilmente para ser usada en el constructo organizacional. De ahí la variedad de definiciones con que cuenta el término<sup>131</sup>.

---

<sup>129</sup> Schein, 2004-b, p. 23.

<sup>130</sup> Schein, 2004-b, p. 12.

<sup>131</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, pp. 4-5.

En Schein (2004-b) podemos ver las diversas formas de describir la cultura (2004). El autor provee una lista de categorías principales propuestas por una amplia cantidad de autores y que son utilizadas para describir la cultura. Esta lista reúne solo las categorías principales y, aun así, vamos a encontrar once categorías:

- (1) Regularidades del comportamiento observable cuando las personas interactúan.
- (2) Normas del grupo.
- (3) Valores propuestos o defendidos.
- (4) Filosofía formal.
- (5) Reglas del juego.
- (6) Clima.
- (8) Habilidades integradas.
- (9) Hábitos de pensamiento, modelos mentales y paradigmas lingüísticos.
- (10) Metáforas raíz o símbolos integrados.
- (11) Rituales y celebraciones formales<sup>132</sup>.

Todas estas categorías son conceptos relacionados con la cultura en la medida que muestran algún aspecto de esta; pero ninguno puede realmente ser considerado como “la cultura” en sí. Es importante destacar que son aspectos que los miembros de un grupo u organización comparten y mantienen en común<sup>133</sup>.

También conviene notar que, en este listado de Schein (2004-b), la sexta categoría es el clima, es decir, el clima es un elemento dentro de la cultura. Y, como vimos en la primera sección del presente capítulo, Wayne K. Hoy proporciona una visión muy distinta, concibiendo a la cultura como un elemento que refleja el clima de la organización. Este diálogo nos ha llevado a crear una tercera sección para el presente capítulo, abriendo una comparación entre ambos conceptos. Por nuestra parte, anticipamos que en nuestra investigación consideramos al clima como un elemento dentro de cultura.

## **2) Definición formal de cultura organizacional**

Aunque existen diferentes formas de concebir la cultura organizacional, también hay elementos comunes para definirla. Cultura organizacional es *un sistema de orientaciones compartidas que*

---

<sup>132</sup> Schein, 2004-b, pp. 12-13.

<sup>133</sup> Schein, 2004-b, p. 12.

*mantienen integrada a la unidad social y le dan una identidad distintiva.* Existe, sin embargo, un desacuerdo entre lo que es compartido y lo que no, esto es, si son: valores, normas, creencias, filosofías, supuestos, prácticas, ceremonias, ritos, mitos, expectativas o artefactos. Una forma de resolver este problema en la definición es examinar la cultura en sus diferentes niveles de abstracción<sup>134</sup>.

La cultura organizacional es definida de la siguiente forma:

“Cultura organizacional es el patrón de supuestos básicos que un determinado grupo ha inventado, descubierto o desarrollado al aprender a sobrellevar sus problemas de adaptación externa e integración interna, que ha funcionado lo suficientemente bien para ser considerado válido, y por lo tanto, para ser enseñado a nuevos integrantes como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esos problemas” <sup>135</sup>.

Es una definición rica en contenido. A continuación, vamos a proceder a fragmentarla en sus siete elementos, mismos que han sido propuestos y tratados explícitamente por el autor. Siguiendo el orden en que aparecen en la definición, dichos elementos son:

- (1) *Patrón de supuestos básicos*: como el conjunto de supuestos que llegan a convertirse en elementos dados por sentado y que dejan de ser cuestionados por sus integrantes, lo que conduce a que se vivan de manera inconsciente en el grupo.
- (2) *Un determinado grupo*: porque la cultura forzosamente debe estar en un grupo, ya que no puede haber cultura sin un grupo que la posea.
- (3) *Inventado, descubierto o desarrollado*: los supuestos dados por sentado pueden ser inventados, descubiertos o desarrollados por el grupo en el proceso de experiencias compartidas que genera una historia en común.
- (4) *Problemas de adaptación externa e integración interna*: son los dos grandes retos que enfrenta un grupo, esto es, sobrevivir adaptándose al exterior e integrándose dentro del grupo.

---

<sup>134</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 5.

<sup>135</sup> Schein, 2004-b, p. 17; Schein, 1996-b, p. 11; Schein, 1984, p. 3. “Organizational culture is the pattern of basic assumptions that a given group has invented, discovered, or developed in learning to cope with its problems of external adaptation and internal integration, and that have worked well enough to be considered valid, and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems” (traducción propia).

(5) *Supuestos que han funcionado lo suficientemente bien para ser considerados válidos*: cuando un grupo resuelve sus problemas exitosamente, dichas soluciones se convierten en supuestos de cómo enfrentar los problemas externos e internos.

(6) *Enseñado a nuevos integrantes*: la forma en que la cultura pervive es enseñando a sus nuevos integrantes la forma “correcta” de enfrentar los problemas.

(7) *Percibir, pensar y sentir*: la cultura es tan invasiva que permea todos los aspectos psicológicos de sus integrantes, determinando cómo estos deben percibir, pensar y sentir<sup>136</sup>.

### **I.2.3. Relación entre la cultura organizacional y la escuela**

Hoy sabemos que la falta de atención a los sistemas sociales dentro de las organizaciones ha llevado a los investigadores a subestimar la importancia de la cultura<sup>137</sup>. La investigación apunta a que la relación entre cultura organizacional y efectividad institucional es muy grande.

En primer lugar, es posible encontrar esfuerzos recientes argumentando que la cultura organizacional es la clave para la excelencia organizacional<sup>138</sup>. Sin embargo, el desarrollo de las personas en las organizaciones como medio para alcanzar directores y administradores de alto nivel en su propia industria puede rastrearse al menos hasta la década de 1960<sup>139</sup>. En este contexto, los administradores hablan de desarrollar “la cultura correcta” o una “cultura de calidad”, por ejemplo, “cultura de atención al cliente”, sugiriendo así que la cultura está relacionada con ciertos valores que los administradores tratan de inculcar y desarrollar en sus organizaciones. Implícito en este uso se encuentra el supuesto de que hay mejores o peores culturas, culturas más fuertes o más débiles, y que la cultura “correcta” va a influir en la efectividad de la organización<sup>140</sup>.

En segundo lugar, decir que la cultura se encarna en distintas unidades sociales ha sido un gran paso para comprender la presencia de grupos y ocupaciones en los que puede ser

---

<sup>136</sup> Schein, 1984, pp. 3-16.

<sup>137</sup> Schein, 1996-a, p. 229.

<sup>138</sup> Schein, 1984, p. 3.

<sup>139</sup> Schein, 1961, p. 59.

<sup>140</sup> Schein, 2004-b, p. 7



fragmentada una organización. Por un lado, el concepto de ocupaciones dentro de las organizaciones abre el camino para hablar de tres culturas en la administración de una organización. El manejo y la administración de las tres culturas ocupacionales dentro de las organizaciones es fundamental para definir aquellas organizaciones que aprenden, fenómeno conocido como innovación o aprendizaje organizacional<sup>141</sup>. Cuando no sucede este aprendizaje en las personas, se da la falta de innovación a nivel organizacional, fenómeno conocido como “resistencia al cambio”<sup>142</sup>.

Por otro lado, los grupos dentro de una organización pueden dividirse a su vez en subunidades o subgrupos. Identificar distintos grupos es un punto clave para comprender la eficacia organizacional, así como la vida dentro de la gran unidad. No prestar atención a las culturas ocupacionales o subculturas de una organización puede llegar a ser fatal para el destino de una compañía, cualquiera que sea su giro. Lo vemos en lo que comenta Schein sobre la consultoría que brindó a cuatro grandes empresas: DEC, Ciba-Geigy, Amoco y Alpha Power<sup>143</sup>. Explica que DEC, una compañía con 35 años de historia, vio incrementar su tensión interna entre subculturas y ello la condujo al fracaso<sup>144</sup>. Inclusive, Schein dedica un libro al caso de DEC<sup>145</sup>.

En tercer lugar, encontramos la relación entre cultura organizacional y efectividad institucional en las escuelas. La investigación de Mitchell & Willower (1992) explica que, donde se establece una fuerte cultura organizacional, se cumplen las metas de dicha organización. La aportación de nuestra investigación es que aplicamos este principio para identificar la cultura organizacional de una buena escuela. Entendiendo escuela como “una organización humana grupal, cuyos miembros se coordinan para alcanzar unos objetivos de eficacia docente”<sup>146</sup>.

---

<sup>141</sup> Ver texto: *Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning*, de Schein, 1996-b.

<sup>142</sup> Algunos ejemplo de comportamiento con “resistencia al cambio” en las escuelas y que pudimos identificar por medio de supuestos son: “si tú lo sabes, te va a tocar más trabajo”, “así me funciona y así lo sigo haciendo”, “para qué, si yo ya estoy más allá que pa’ acá”, entre otros.

<sup>143</sup> Schein, 2004-b, pp. 5-7.

<sup>144</sup> Schein, 2004-b, p. 20.

<sup>145</sup> Ver texto: *DEC Is Dead, Long Live DEC: The Lasting Legacy of Digital Equipment Corporation*, de Schein, 2004-a.

<sup>146</sup> Aguirre Baztán, 1997, p. 629.

Es en base a estos principios que hemos construido parte del capítulo 3 (Resultados), donde buscamos fragmentar la gran unidad escolar para analizar sus subunidades y sus subgrupos, esto es, los microclimas y las subculturas. La escuela, como unidad organizacional, tiene un clima que buscamos conocer por medio de cuestionarios (OCDQ-RE). Esto nos permitió hacer una fotografía en determinado momento del tiempo y realizar comparaciones entre diversas escuelas. Pero qué pasa cuando encontramos subunidades o subgrupos que operan dentro de las escuelas. Aquí rescatamos la necesidad de profundizar de manera cualitativa en la vida y rutina escolar, que nos permitirá fragmentar el gran clima en microclimas. Por su parte, las subculturas son también un efecto de fragmentación de la gran unidad; pero en esta ocasión, de la gran cultura, con base justamente en distintos grupos ocupacionales que identificamos dentro de las escuelas.

A continuación, vamos a revisar dos propiedades de la cultura organizacional en las escuelas. Reconocemos que hay muchas propiedades más, sin embargo, utilizamos dos que están en consonancia con nuestro objetivo de investigación.

## **1) Escuela y aula como sistemas sociales**

Cuando analizamos el contexto educativo, tanto el aula como la escuela, Aguirre Baztán (1997) nos advierte sobre la necesidad de considerar la realidad escolar como un microgrupo social. En ambos espacios, aula y escuela, existen interacciones propias de las cuales emerge una cultura organizacional<sup>147</sup>.

## **2) La escuela *es* y *tiene* cultura**

La valiosa investigación de Aguirre Baztán (1997) que estudia los centros educativos, advierte que toda organización es y tiene una cultura<sup>148</sup>. Una idea que también es retomada por las investigaciones de: Badillo León (1997), en la que discute si las organizaciones educativas poseen una cultura o son una cultura<sup>149</sup>; así como Martínez & Dávila (1998), al cuestionar específicamente en organizaciones educativas si ¿una institución tiene o es una cultura?<sup>150</sup>. El

---

<sup>147</sup> Aguirre Baztán, 1997, p. 636.

<sup>148</sup> Aguirre Baztán, 1997, p. 627.

<sup>149</sup> Badillo León, 1997, p. 646.

<sup>150</sup> Martínez & Dávila, 1998, pp. 203-319.

tema no es ajeno para Schein (2004-b), pues el autor explica que la cultura es un fenómeno dinámico, que nos rodea todo el tiempo y que constantemente está siendo creado y perpetuado<sup>151</sup>. La cultura, también explica Schein (2004-b), hace referencia a un conjunto de estructuras, rutinas, normas y reglas que guían y restringen la conducta<sup>152</sup>.

#### **I.2.4. Relación entre la cultura organizacional y los profesores**

En este apartado se busca entablar una relación conceptual entre la cultura organizacional y el profesorado. Para ello, vamos a revisar dos investigaciones. La primera se titula *Influence of School Managers' Ethical Leadership Behaviors on Organizational Culture: Teachers' Perception*, que habla de la influencia del liderazgo escolar sobre la forma en que los profesores perciben la cultura organizacional<sup>153</sup>. La segunda se titula *School Culture as a Predictor of Teachers' Organizational Commitment*, sobre cómo la cultura escolar sirve para conocer con anticipación cuál es el compromiso de los profesores con la organización<sup>154</sup>.

La primera investigación examina si existe una correlación entre la conducta ética del liderazgo escolar y el desarrollo de una cultura organizacional. Por medio de métricas estadísticas y correlación de variables, los autores afirman haber encontrado que el despliegue de conductas éticas por parte del director escolar es un factor muy importante para desarrollar una cultura organizacional. De esta manera, mientras mayor es la conducta ética del liderazgo, los profesores perciben de manera más positiva la cultura organizacional. Esto conduce a hacer recomendaciones para que los líderes escolares se conduzcan de manera justa con el profesorado. Además, se recomienda ampliamente la distribución equitativa de premios y castigos entre los profesores, así como una supervisión e inspección transparentes<sup>155</sup>.

En la segunda investigación participaron 270 profesores de escuelas primarias. El marco teórico de la investigación se basa en la idea de que la percepción de los profesores sobre

---

<sup>151</sup> Schein, 2004-b, p. 1.

<sup>152</sup> Schein, 2004-b, p. 1.

<sup>153</sup> Ver el texto *Influence of School Managers' Ethical Leadership Behavior on Organizational Culture: Teacher's Perceptions*, de Toytok & Kapusuzoglu, 2016.

<sup>154</sup> Ver texto: *School Culture as a Predictor of Teacher's Organizational Commitment*, de Sezgin, 2010.

<sup>155</sup> Toytok & Kapusuzoglu, 2016, pp. 373-374.

la calidad del ambiente organizacional en la escuela tiene un efecto considerable en su compromiso con la organización, en el desempeño de su trabajo y en la efectividad de la educación que provee la escuela. Los hallazgos confirman que, si los profesores tienen una percepción positiva del ambiente organizacional, entonces su compromiso con la organización también aumenta. Además, una escuela cuya cultura se encuentra orientada a la consecución de metas, facilita que los profesores desarrollen un compromiso afectivo y normativo con la institución. Otro dato importante refuerza la premisa de que si los profesores se encuentran en un ambiente organizacional de apoyo y positivo son mucho más propensos a identificarse con la escuela, el director y los colegas. Finalmente, el estudio ofrece recomendaciones para que los líderes y administradores escolares hagan un esfuerzo por ser más solidarios y apoyarse recíprocamente<sup>156</sup>.

### **I.2.5. Relación entre la cultura organizacional y los estudiantes**

En este apartado queremos entender la relación entre la cultura organizacional y el logro estudiantil. Para ello, echaremos mano de la investigación titulada *The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement*<sup>157</sup>. La investigación se propone determinar en primera instancia si existen diferencias en el clima escolar entre instituciones consideradas ejemplares y altamente reconocidas. El soporte teórico del estudio consiste en mostrar cómo los conceptos de clima y cultura organizacionales se sobreponen. Entre sus hallazgos más significativos —y relevantes para nuestra investigación—, está el que los estudiantes obtienen mejores puntajes en pruebas estandarizadas en escuelas con un ambiente de aprendizaje sano<sup>158</sup>.

Cerramos aquí la sección dedicada a la cultura organizacional. Repasando: comenzamos identificando unidades sociales para el estudio de cultura; posteriormente definimos la cultura organizacional; y más adelante, vimos su relación con escuelas, profesores y estudiantes. Ya hemos cubierto los dos conceptos clave de nuestra tesis: clima y cultura organizacionales. Ahora solo nos queda hacer una comparación entre ambos.

---

<sup>156</sup> Sezgin, 2010, pp. 142-144.

<sup>157</sup> Ver texto: *The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement*, de MacNeil, Prater & Busch, 2009.

<sup>158</sup> MacNeil, Prater & Busch, 2009, pp. 73-74.

## I.3. ¿Clima organizacional o cultura organizacional?

A lo largo de esta tercera y última sección de nuestro primer capítulo vamos a hacer una comparación entre los dos grandes conceptos que hemos analizado hasta el momento. Este ejercicio de comparación lo vamos a realizar desde dos perspectivas, que coinciden con los dos apartados que integran esta sección.

En el primer apartado, rescatamos las semejanzas presentes entre estos dos conceptos. Inclusive, hemos detectado que comparten características generando intersecciones; lo que ha llevado a incertidumbre, a confusión y eventualmente a ambigüedad entre ellos. En el segundo apartado, identificamos diferencias precisas entre estos dos conceptos. La mayor claridad para discernir entre uno y otro la vamos a encontrar al hablar de contrastes entre sus perspectivas, principalmente, sus perspectivas de investigación.

### I.3.1. Semejanzas y ambigüedades

Clima o cultura son términos usados cotidianamente en la vida escolar por profesores, personal administrativo e incluso padres de familia. Sin embargo, no parece haber un verdadero consenso sobre su significado. Hemos visto que el uso de cada uno no es constante y que frecuentemente se usan indistintamente. Para efectos de nuestra investigación, una diferencia principal entre estos dos conceptos está en que la cultura hace referencia *a supuestos e ideologías compartidas*, mientras que el clima hace referencia *a percepciones compartidas*<sup>159</sup>.

A decir verdad, la línea que separa a ambos conceptos no es muy clara; sin embargo, la diferencia es real y parece muy significativa<sup>160</sup>. Una primera característica que vale la pena mencionar es que ambos buscan identificar propiedades significativas de las organizaciones. De hecho, ambos hacen alusión al entretejido de la vida interna de las organizaciones. En ambos casos son conceptos que giran alrededor de analizar la conducta humana dentro de las organizaciones. Entender clima y cultura es muy importante porque ayuda a la administración a manejar a las personas en orden a alcanzar metas y estándares organizacionales<sup>161</sup>.

---

<sup>159</sup> Hoy, Tarter and Kottkamp, 1991, p. 1; Hoy, 1990, p. 150.

<sup>160</sup> Hoy, 1990, p. 161.

<sup>161</sup> Schein, 2004-b, p. 7.

Ambos términos parecen tener un lado atractivo que sugiere un aspecto humano, natural y espontáneo en las organizaciones<sup>162</sup>. Bajo esta premisa queremos desarrollar en este apartado cuatro características, mismas que nos van permitir identificar similitudes e intersecciones al establecer una comparación directa entre ambos términos.

La primera característica es que ambos conceptos tienen problemas en su definición. Así como se presentó en sus respectivas secciones de clima y cultura, hemos detectado que cada una de ellas presenta retos dentro de la literatura siendo términos complejos y ninguno claramente definido<sup>163</sup>.

La segunda característica es que ambos conceptos parten de la misma base. La escuela es considerada un sistema social además de que buscan entender aspectos de las organizaciones como unidades mínimas.

La tercera característica es que ambos buscan una idea similar. En ambos casos son conceptos que buscan capturar la vida institucional y la vida dentro de las organizaciones<sup>164</sup>. Existe un genuino interés por entender, describir y argumentar la importancia de dirigir y dar vida a las relaciones sociales y a los procesos de convivencia interna. Vamos a llegar a la conclusión de que ambos nos permiten expresar la cualidad perdurable de la vida organizacional<sup>165</sup>.

La cuarta y última característica es que ambos aprecian una misma cualidad. En ambos casos, los conceptos buscan comprender la atmósfera escolar<sup>166</sup>. Medir la temperatura y llevar un cierto control del ambiente de trabajo se ha convertido en una herramienta básica en la consecución de la efectividad organizacional. Para nuestro estudio esto finalmente se traduce en efectividad tanto de enseñanza (profesores) como de aprendizaje (alumnos). Así, en ambos conceptos, hemos buscado establecer a lo largo del presente capítulo su relación con los profesores y los alumnos. De ahí la simetría en este capítulo primero.

---

<sup>162</sup> Hoy, 1990, p. 149.

<sup>163</sup> Hoy, 1990, p. 149.

<sup>164</sup> Hoy, 1990, p. 149.

<sup>165</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, p. 3.

<sup>166</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 2-3.

### I.3.2. Diferencias y contrastes

En este segundo apartado vamos a identificar diferencias precisas y el contraste que existe entre los dos conceptos. Un primer contraste lo encontramos en la tabla 1.1 al comparar las perspectivas del clima y de la cultura. Es un análisis realizado por Hoy y colegas, y es importante mencionar que nuestra tesis utiliza como referente conceptual cuantitativo los estudios de este autor. Un segundo contraste lo vamos a encontrar en la tabla 1.2 que aborda específicamente perspectivas de investigación para clima y cultura, haciendo una comparación directa entre ellos.

**Tabla 1.1. Contraste de perspectivas entre clima y cultura organizacionales**

Área	CLIMA	CULTURA
<b>Disciplina:</b>	Psicología Psicología Social	Antropología Sociología
<b>Método:</b>	Sondeo por encuesta Estadísticas multivariantes	Técnicas etnográficas Análisis lingüístico
<b>Sistema de supuestos:</b>	Sistema racional	Sistema natural
<b>Nivel de abstracción:</b>	Concreto	Abstracto
<b>Contenido:</b>	Percepciones de comportamiento	Supuestos ( <i>assumptions</i> ) Ideologías Valores
<b>Perspectiva de sistemas:</b>	Sistema natural	Sistema racional

Fuentes: 1) Hoy, 1990, p. 162; 2) Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 9.

Lo que Hoy y colegas muestran en la tabla 1.1 es un comparativo de seis campos entre clima y cultura organizacionales. En nuestra investigación nos servimos de tres campos: disciplina, método y contenido.

El primer campo es la disciplina desde la cual son abordados estos conceptos. Observamos que clima tiene raíces conceptuales provenientes de la Psicología y la Psicología

Social, mientras que cultura tiene su origen en la Antropología y en la Sociología. Como investigadores con formación de psicólogos organizacionales tenemos las bases para trabajar dentro de todas estas áreas epistemológicas.

El segundo y tercer campo que vamos a tomar de la tabla 1.1 son el método y el contenido, ya que van de la mano en la práctica investigativa. Leyendo de esta manera la tabla, en clima, al emplear métodos de sondeo por encuesta y estadísticas multivariantes es posible recolectar contenido enfocado en percepciones de comportamiento. Mientras que, en cultura, se utilizan la técnica etnográfica y el análisis lingüístico para recolectar contenido codificado en supuestos, valores e ideologías.

Para nuestro estudio, en el caso de clima, sondeo por encuesta será la indagación que corresponda al uso del cuestionario OCDQ-RE<sup>167</sup>. El OCDQ-RE permite identificar seis grandes tipologías de conducta; tres áreas del comportamiento en directores y tres áreas del comportamiento en profesores.

Para el caso de cultura, la etnografía educativa que presentamos en capítulo 2 echa mano principalmente de la entrevista semiestructurada a profundidad. Sin embargo, también encontramos el uso de charlas informales, cuadernillos de notas de campo, observación participante y la estancia prolongada del investigador en dos centros escolares. Ello nos permitirá plasmar los valores e ideologías en capítulo tercero, al presentar los resultados. Por su parte, el análisis lingüístico se verá reflejado en un conjunto de supuestos compartidos por el gremio docente, con lo que cierra capítulo 3 y representa el corazón de nuestros resultados.

Ahora presentamos la segunda tabla, misma que ofrece un contraste en las perspectivas de investigación entre clima y cultura. Gracias a este cuadro comparativo, vamos a establecer evidentes diferencias entre estos dos conceptos, evitando así que puedan ser intercambiados de forma inadvertida. Es importante prestar particular atención a los campos que comparan punto de vista, metodología y orientación temporal.

---

<sup>167</sup> Rescatamos el cuestionario OCDQ-RE de Wayne K. Hoy, C. John Tarter y Robert B. Kottkamp, autores de la publicación *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, (1991).



**Tabla 1.2. Contraste en perspectivas de investigación**

<b>Diferencias</b>	<b>Literatura de Clima</b>	<b>Literatura de Cultura</b>
<b>Epistemología</b>	Comparativo Nomotético	Contextualizado Idiográfico
<b>Punto de vista</b>	<i>Etic</i> (punto de vista del investigador)	<i>Emic</i> (punto de vista del nativo)
<b>Metodología</b>	Datos cuantitativos de encuestas	Observación cualitativa de campo
<b>Nivel de análisis (profundidad)</b>	Manifestaciones a nivel de superficie	Valores subyacentes Supuestos
<b>Orientación temporal</b>	Ahistórica Foto o panorama instantáneo	Evolución histórica
<b>Fundamento teórico</b>	Teoría de campo Lewiniana	Construcción social Teoría crítica
<b>Disciplinas</b>	Psicología	Sociología Antropología

Fuente: Denison, 1996, p. 625.

La tabla 1.2 nos ofrece un conjunto de claves importantes para distinguir entre clima y cultura. Rescatamos tres en particular: punto de vista, metodología y orientación temporal.

En primer lugar, el enfoque cuantitativo tiene un punto de vista *etic*, definido como el punto de vista del investigador. Al mismo tiempo, vemos que la metodología de apoyo en este enfoque son datos cuantitativos de encuestas. Finalmente, la orientación temporal del clima es ahistórica, puesto que recoge una foto o panorama de un instante en el tiempo.

Es justamente lo que hemos hecho al aplicar el cuestionario OCDQ-RE. Utilizamos un cuestionario que arroja datos cuantitativos sobre el ambiente de trabajo y que posteriormente el investigador interpreta desde su punto de vista. El cuestionario fue aplicado durante un día

regular de clases en el periodo escolar y refleja la opinión de una toma en el tiempo, en un momento dado.

En segundo lugar, pudimos observar en la tabla que el punto de vista en el enfoque cualitativo es *emic*, esto es, desde el nativo. Es un enfoque que utiliza principalmente la observación cualitativa de campo y podemos agregar que esto incluye la observación participante, donde el investigador se integra en la vida de la comunidad objeto de su estudio. Finalmente, la investigación cualitativa es percibida con orientación temporal de evolución histórica. Esto significa que se relatan aspectos de la cultura en un espacio determinado de tiempo y no se trata tan solo de una toma instantánea como en el caso del clima.

Es justamente lo que hemos hecho en nuestra investigación al utilizar la etnografía educativa. Las visitas regulares a dos centros educativos nos abrió la puerta para aplicar la observación cualitativa de campo. Con el tiempo, nos fuimos integrando a la rutina escolar y la observación participante se hizo presente. Inclusive, llegamos a aplicar entrevistas semiestructuradas a profundidad a todo el personal, empezando por docentes.

Al presentar los resultados de esas entrevistas realizadas a los docentes, hablamos desde su perspectiva, haciendo alusión a los retos que implica trabajar dentro de una cultura organizacional dada. Son ellos, los nativos escolares, la verdadera riqueza de nuestro estudio. Esto lo logramos gracias a que pasamos tiempo dentro de las escuelas, fue ahí donde aprendimos a ver el mundo a través de sus ojos. Finalmente, describir la vida intraescolar como una experiencia continua en la rutina educativa, confirma la evolución histórica que caracteriza la orientación temporal del enfoque cualitativo.

Resumamos. En este primer capítulo titulado “Marco teórico”, hemos recorrido tres secciones: clima organizacional, cultura organizacional y una comparación entre clima y cultura. Cerramos esta tercera sección en la que hicimos una comparación directa entre clima y cultura, estableciendo dos grandes apartados. Primero, resaltamos las similitudes y ambigüedades entre estos dos términos. En segundo lugar, mostramos las diferencias y contrastes que definen a cada uno de ellos.

Una vez levantado nuestro andamiaje teórico, vamos a proceder a la investigación empírica, la cual abarca los siguientes dos capítulos. En capítulo segundo, se presenta una descripción del proceso de esa investigación. En el tercero, por su parte, se muestran los resultados de esa rica y vasta experiencia cualitativa obtenida durante nuestra estadía en los centros educativos.

# II

## Procedimiento

“La palabra *procedimiento* significa ‘la manera de hacer’, es decir, la forma en que se propone realizar la investigación. Con frecuencia se denomina ‘metodología’ a esta sección, nombre que es completamente inadecuado, ya que la *metodología* es el estudio de los métodos y técnicas”.

Fernando García-Córdoba, 2012.

“Quiero advertir desde el principio que al referirme a ‘los maestros’ en mi exposición es mi intención referirme también a ‘las maestras’, reconociendo además que la presencia femenina en la profesión magisterial es de arrolladora importancia cuantitativa y cualitativamente”.

Pablo Latapí Sarre, 2003.

El capítulo II presenta la experiencia empírica de nuestra investigación. La principal característica será la construcción teórico-procedimental de nuestro trabajo de campo. Para lograr este objetivo, nos valdremos de tres secciones.

La primera sección versa sobre el diseño de la investigación. En ella vamos a encontrar definida la aproximación al campo de conocimiento y la metodología que se seleccionó para recolectar la información.

En la segunda sección encontraremos una de las dos formas que componen nuestro estudio mixto: la información cuantitativa. En esta sección se detallan cómo se obtuvieron las respuestas a los cuestionarios OCDQ-RE. Por medio de estos cuestionarios vamos a establecer comparaciones cuantitativas entre nuestras escuelas, utilizando como concepto fundamental el clima organizacional. La comparación entre escuelas nos dará como resultado cierto nivel de trabajo interescolar.

En la tercera y última sección encontraremos la información proveniente de los métodos cualitativos. La herramienta empleada es la etnografía educativa por medio de

entrevistas y, gracias a la antropología, podremos realizar una inmersión completa en dos centros educativos públicos de nivel primaria.

Estas secciones han sido diseñadas siguiendo el orden cronológico en que hemos recolectado los datos. El propósito final de este segundo capítulo, es hacer un recorrido detallado de cada etapa del trabajo de campo.

## II.1. Diseño de investigación

Las herramientas para la recolección de información van a moldear el diseño de investigación que hoy presentamos. En otras palabras, el diseño del estudio que hoy exponemos es una descripción detallada de los recursos utilizados durante el trabajo de campo. Este diseño describe un proceso que ya ha sido empíricamente vivencial. Le llamamos diseño *a posteriori* porque fue ajustado y complementado después de haber sido realizado. Este diseño resulta algo distinto de aquel diseño de investigación que se presentó como una propuesta, antes de salir a visitar las escuelas.

La versión que se presentó antes de salir a visitar los centros educativos, es la que llamamos *a priori*. Prueba de ello se encuentra en el protocolo de investigación. Inclusive, desde aquella etapa germinal, se anticipaba la necesidad de seguir ajustando las herramientas para reunir la información.

¿Qué caracteriza nuestra etapa de investigación empírica? El surgimiento de barreras y rechazos que anunciaban nuestra presencia como elemento externo a la comunidad escolar. Para superar este constante obstáculo, fue necesario desarrollar habilidades de adaptación y ajuste. Dichas herramientas sirvieron para mejorar la recolección de la información dentro de los centros escolares y, sobre todo, para conseguir la aceptación de la comunidad escolar que estaba siendo entrevistada.

Tuvimos que, como sucede con las especies biológicas, adaptarnos o morir. Esto es, adaptar nuestras estrategias o morir en el intento. Finalmente, nuestro estudio se caracteriza por la profundidad y cercanía del trabajo con las escuelas, pues además de asistir regularmente a ellas, fuimos incluso invitados a sus juntas del Consejo Técnico. Para continuar con este tema, a continuación revisaremos con mayor detalle nuestro diseño de investigación.

### II.1.1. Enfoque mixto

Gracias a la recolección bibliográfica que realizan el Dr. Hernández Sampieri y colegas en su libro *Metodología de la investigación* (2010), podemos entender a la investigación mixta desde diferentes perspectivas. Los autores nos enseñan que el enfoque mixto ha recibido otros nombres, tales como: investigación integrativa, investigación multimétodos, métodos múltiples, estudios de triangulación, así como investigación mixta.

¿Qué significa un enfoque mixto? El enfoque mixto o híbrido es aquel que “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio”<sup>168</sup>. Así, desde su concepción, sabemos que una característica fundamental de los métodos mixtos es la combinación entre el componente cuantitativo y cualitativo; sin embargo, esa combinación puede darse en diversos grados. La única condición, entonces, es que debe contar al menos con una herramienta de cada componente<sup>169</sup>. Para efectos de nuestro estudio, saber qué aporta cada herramienta será la radiografía que nos permitirá dibujar el balance interno de nuestra tesis.

Hemos empleado herramientas mixtas para lograr extraer la mayor cantidad posible de información durante la etapa de visitas a los centros educativos. Cada herramienta empleada, esto es, los cuestionarios para el enfoque cuantitativo y las entrevistas para la etnografía cualitativa, se complementan y ayudan a equilibrar el contenido. Así, la metodología cuantitativa compuesta por cuestionarios representa el 25% de la información contenida en la tesis; por lo que ve a las herramientas cualitativas, al utilizar la raíz antropológica y su derivada etnografía en educación, pudimos echar mano de la observación participante, las notas de campo, la estancia prolongada del investigador en campo, así como las entrevistas para generar el 75% de la información y experiencia en el estudio. Cada enfoque requiere un proceso de análisis de datos acorde con la técnica o técnicas empleadas y dicha información se expresará a través de una interpretación cualitativa. Así, adoptamos una mirada humanista y podemos poner en el centro la ética del hombre como educador (docente) y su trabajo en la organización escolar.

---

<sup>168</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 544.

<sup>169</sup> Véase también Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 546.

Pero, ¿qué distingue a cada uno de estos enfoques, además de los datos que recoge? En primer lugar, el enfoque cuantitativo se centra en la cantidad de datos que deben ser recogidos, porque, a mayor cantidad de información, menor sesgo proveniente del investigador o de la herramienta utilizada. En el enfoque cualitativo, en cambio, lo importante no es la cantidad, sino la profundidad de la información recabada. Para comprender la cultura de la organización escolar, así como otras variables con factores altamente difíciles de contabilizar —y en ocasiones una tarea incluso inútil—, la aproximación cualitativa provee un campo de trabajo más amplio, necesario para el interés de nuestra investigación.

¿Qué sería una aproximación cualitativa en el caso de nuestra investigación? Históricamente, los analistas han realizado una distinción entre dos entornos de investigación. En un primer caso, vamos a encontrar la investigación experimental, aquella que se practica en laboratorio. En segundo lugar, tenemos la que se llama “investigación de campo”, cuando el investigador ingresa en un determinado escenario para explorar su naturaleza. De ahí deriva su distinción como aproximación naturalista<sup>170</sup>. Adentrarnos en la escuela primaria es ingresar a una escenario institucional, y todo lo que suceda ahí dentro será lo que conforme la naturaleza de nuestro estudio.

Por medio de cuestionarios (herramienta cuantitativa), establecimos un puente conceptual para identificar a cada escuela como cada una de las unidades de estudio, pues clima organizacional es una variable de grupo y no individual. Al mismo tiempo, mediante herramientas cualitativas, como el estudio antropológico y su derivada etnografía educativa, podremos profundizar en cada escuela y fragmentar su unidad para llegar a conocer su vida interior con mayor detalle. Inclusive, podemos hablar de cada escuela como una célula, con una vida interna sumamente compleja y donde cada docente representa cada una de las unidades de estudio.

Estas dos metodologías son analizadas con mayor detalle en el presente capítulo. Lo haremos en ese orden: primero la investigación cuantitativa y posteriormente la cualitativa. Este orden se mantiene en el resto de la tesis también, principalmente en el capítulo tres. Esto se debe a que el peso de las aportaciones provenientes de cada enfoque nos dará la pauta para finalmente realizar el casamiento entre ambas metodologías, lo cual dará vida a nuestro diseño mixto.

---

<sup>170</sup> Denzin & Lincoln, 2000, p. 3.

## II.1.2. Población, muestra y unidad de análisis.

### 1) Población

La población será entendida como el conjunto que abarca la totalidad de aquello que se busca estudiar. Una población se identifica por ser “un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” y “deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo”<sup>171</sup>.

Al aplicar dichos argumentos a nuestro estudio vamos a encontrar que hay varios niveles desde los cuales comenzar a segmentar la población. Todo dependerá de qué tan lejos hacia arriba nos vayamos para identificar un posible universo, ergo, agotar todas las escuelas del sistema educativo mexicano resulta un objetivo muy ambicioso e irrealizable.

De esta manera, identificar el sistema educativo mexicano es el referente número uno del universo al que nos vamos a adentrar. El siguiente paso, entonces, será segmentar este gran universo para finalmente definir una población correctamente delimitada, que nos ofrezca objetivos asequibles para nuestra investigación. Para ello, utilizaremos los tres criterios que nos brinda la definición siguiendo este orden: 1) lugar, 2) contenido, y 3) tiempo.

Comencemos con el primer criterio, el aspecto más general y más externo de la población; esto es, todas las escuelas en el sistema educativo mexicano. Esto incluye a todos los estados de la República y a todos los municipios o delegaciones dentro de dichos estados. Por ende, el primer nivel de segmentación será hablar de solo un estado, en nuestro caso, Ciudad de México. El siguiente nivel de segmentación es profundizar en Ciudad de México, la cual se compone de 16 delegaciones. Aquí está nuestro límite físico-geográfico: la Delegación Tlalpan.

El segundo criterio es el contenido. Contenido hace referencia a dos características particulares de nuestras escuelas: nivel educativo y tipo de institución. Nos interesa segmentar los niveles educativos en que se encuentra estructurada la educación en nuestro país. De acuerdo con la SEP, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se compone de tres niveles: básico, medio superior y superior<sup>172</sup>. Veamos con mayor detalle la Educación Básica. Este nivel

---

<sup>171</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 174.

<sup>172</sup> SEP, 2009, p. 8.

educativo posee a su vez otros tres niveles: preescolar, primaria y secundaria<sup>173</sup>. Nuestro estudio se centrará en el nivel de la Escuela Primaria.

La educación escolarizada de nivel primaria en nuestro país se compone de dos tipos de instituciones. Todas ellas están bajo la “supervisión” de la SEP, pero existe una gran diferencia entre ellas. El primer tipo son las escuelas particulares, esto es, escuelas de paga. El costo lo cubren los padres de familia y se trata de entes privados que se autoadministran. El segundo tipo de institución es la escuela general, la cual se encuentra bajo la administración directa de la SEP y de cuya manutención económica se encarga el Estado. A nosotros nos interesa esta última.

El tercer y último criterio es el tiempo. Más allá de la temporalidad como el espacio histórico en que se realizó nuestra investigación, queremos hablar de la institución escolar tomando en cuenta el criterio de tiempo para segmentar el horario en que ofrece sus servicios. El horario es, pues, el primero de nuestros criterios de segmentación temporal. La escuela general de nivel primaria tiene tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. A nosotros nos interesa el turno principal, es decir, el matutino.

El segundo criterio basado en la dimensión de temporalidad será la prueba ENLACE 2012. Dicha prueba será el estudio que nos va a proveer una base de datos actualizada con información clave para conocer el subsistema de escuelas. ENLACE 2012 nos va a permitir organizar al universo escolar siguiendo ese mismo conjunto de criterios que detallamos previamente para acotar nuestra población.

De acuerdo con la prueba ENLACE 2012, vamos a encontrar que en la Delegación Tlalpan hay 185 escuelas de nivel primaria y de turno matutino. Ese conjunto está compuesto de 116 escuelas de tipo particular y 69 de tipo general. Así pues, nuestra población se compone de 69 escuelas. De estas 69, se visitaron 17 durante nuestra investigación.

Los autores de *Metodología de la investigación* (2010) plantean que “una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados”<sup>174</sup>. Aquí debemos rescatar dos

---

<sup>173</sup> SEP, 2009, p. 8.

<sup>174</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 174.



ideas muy importantes, que nos ayudarán a comprender y definir con mayor precisión la noción de población y su alcance en nuestra investigación.

Hablemos primero de la indicación que nos dice que, una vez delimitada la unidad de análisis, se procede a delimitar la población. Tengamos presente también que, entre estas dos entidades, está la muestra. Esta hace referencia a un elemento de tamaño medio. En esta tesis, vamos a comenzar hablando del elemento más grande —la población—, seguiremos con la muestra y terminaremos con la unidad de análisis. Este proceso, de grande a pequeño, es congruente con el trabajo de campo y con el resto de la tesis, incluyendo el planteamiento de los temas y contenidos.

Lo mismo se repite al hablar de la estrategia de acercamiento a las escuelas. La dinámica va desde el acercamiento a varios centros educativos hasta el ingreso a dos de ellos. Una vez dentro de los dos centros educativos, hacemos un nuevo *zoom* a la población escolar y, dentro de esta, al colegiado (profesores y personal administrativo). En un acercamiento sucesivo, analizaremos la plantilla docente y, en otro más, conoceremos a cada uno de los profesores a través de la entrevista.

El capítulo 3 sigue una dinámica semejante: comenzamos haciendo una comparación interescolar, al hablar de seis perfiles de clima escolar en seis centros educativos, y después hacemos un acercamiento adentrándonos a solo dos de ellos para hablar de la comunidad escolar y de aquellos aspectos que involucran a la institución escolar. El ingresar a dos centros educativos nos permitirá hablar desde dentro, por ejemplo, al describir el organigrama, los microclimas y las subculturas. Por último, hacemos un acercamiento que nos permitirá centrarnos en los profesores de grupo como unidades independientes, quienes individualmente representan el elemento más interno.

En segundo lugar, hablemos acerca de generalizar los hallazgos sobre la unidad de análisis en relación con el resto de la población. Este argumento se utiliza más en la investigación cuantitativa, pero no en la cualitativa<sup>175</sup>. Sí es posible generalizar los hallazgos de la investigación cualitativa, pero no se hace del mismo modo.

Así, este gran referente de la población es justo eso: un referente teórico. Realmente, agotar toda esa cantidad de escuelas es casi imposible. Así lo advierten nuestros autores: “en realidad, pocas veces es posible medir a toda la población, por lo que obtenemos o

---

<sup>175</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 173.

seleccionamos una muestra y, desde luego, se pretende que este subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población”<sup>176</sup>. De ahí la intención de obtener una muestra, misma que se espera sea por naturaleza representativa de la población.

## 2) Muestra

Por medio de la muestra descubriremos la flexibilidad de los estudios cualitativos. En este camino, deseamos consultar lo que nos dice la teoría, por ende, siguiendo las instrucciones de Hernández Sampieri y colegas (2010):

“[...] en la indagación cualitativa *el tamaño de muestra no se fija a priori* (previamente a la recolección de los datos), sino que se establece un tipo de unidad de análisis y a veces se perfila un número relativamente aproximado de casos, pero la muestra final se conoce cuando las unidades que van adicionándose no aportan información o datos novedosos (“saturación de categorías”), aun cuando agreguemos casos extremos”<sup>177</sup>.

Hay tres aspectos sumamente valiosos que queremos rescatar de esta definición. El primero, de aquí nace el concepto *a priori* que hemos venido utilizando desde el inicio del presente capítulo. Segundo, la flexibilidad para establecer la muestra. Tercero, la saturación de categorías en nuestro estudio. Revisemos cada una con mayor detalle.

Primer aspecto, tenemos una muestra que fue definida *a priori*, en la que se perfilaba un número de casos aproximado, pero nuestra muestra final ha sido fijada *a posteriori* (al finalizar la recolección de datos). Esto se observa en el protocolo de investigación, donde proponíamos una posible muestra, la cual fue definida *a priori*. Pero la verdadera definición de la muestra se consolidó una vez finalizado el trabajo de campo con las escuelas, *a posteriori*. Explicamos más sobre esto.

En el protocolo de investigación se proponía conseguir la participación de una muestra de 6 escuelas. Asombrosamente, de las 17 escuelas visitadas, justamente fueron 6 las que aceptaron colaborar con nuestra investigación. También se proponía conseguir 12 cuestionarios por cada una de esas 6 escuelas, para llegar a un total de 72. En total, obtuvimos 117 cuestionarios. Como último dato, en el protocolo sí se habló de realizar entrevistas, pero también se mencionaba la necesidad de ajustar estrategias porque, previo al mismo protocolo,

---

<sup>176</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 174.

<sup>177</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, pp. 395-396.

se buscaba realizar grupos focales. Durante la defensa del protocolo y después de la primera etapa de investigación, la estrategia de grupos focales se definió como inviable. Sin embargo, gracias a la tercera etapa de nuestra investigación, donde hubo dos escuelas con estudio a profundidad, la muestra final de entrevistas asciende a 68.

La terminología *a priori* y *a posteriori* nos permite dar cuenta de la evolución de la muestra una vez terminada la etapa de investigación de campo. Aquí podemos apreciar las ventajas de analizar un antes (*a priori*) y un después (*a posteriori*).

Segundo aspecto, ¿cómo puede haber una muestra definida *a priori* y otra, *a posteriori*? Gracias a la cualidad flexible conocida como “reformulación de la muestra”. Esta propiedad se observa cuando “la muestra planteada inicialmente puede ser distinta a la muestra final”<sup>178</sup>. Aquí está la esencia de la investigación cualitativa, esto es, su flexibilidad, la cual permite hacer ajustes en el camino de la recolección de la información. Ajustes tanto de las herramientas para la recolección de datos como de la definición conceptual del mismo estudio, incluyendo el diseño de investigación.

Echamos mano de esta flexibilidad para ajustarnos al entorno de la educación en nuestro país, a las características particulares de nuestra delegación y a la condición hermética que define a la escuela primaria general. La usamos también para adecuar las estrategias que permitieran dar un salto entre la primera etapa piloto y una segunda etapa, así como adecuaciones para la tercera. Ejercimos la flexibilidad para incorporar una herramienta cuantitativa a un estudio de origen cualitativo, mutando hacia una investigación mixta. La flexibilidad nos permitió ir empleando habilidades que nos ayudaran a ganar la confianza de las personas, dejando de lado la formalidad y rigidez del investigador académico para adoptar la empatía característica del ambiente escolar. Finalmente, la flexibilidad nos permitió aceptar los rechazos, tanto en centros escolares como a la hora de concretar entrevistas una vez dentro de los centros escolares, y poder seguir avanzando con la investigación.

Tercer aspecto, en nuestra investigación la muestra final no se debe a la “saturación de categorías”, sino al conjunto de escuelas que logramos involucrar. Recordemos que la participación en nuestro estudio fue opcional. La información que presentamos proviene de aquellas escuelas que decidieron por sí mismas participar y, dentro de ellas, a los docentes que cooperaron para ser entrevistados y/o responder cuestionarios.

---

<sup>178</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 395.

Es pertinente abordar otro tema de interés, por lo que presentamos los tipos de muestra para después explicar las utilizadas en nuestro estudio. Los autores de *Metodología de la investigación* (2010) plantean dos grandes tipos de muestra: la probabilística y la no probabilística. La probabilística consiste en una muestra donde “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos”, y se realiza “por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis”<sup>179</sup>. En una muestra no probabilística, por su parte, “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra”<sup>180</sup>. Para efectos de nuestra investigación se utilizó el muestreo no probabilístico. A continuación, detallamos las razones.

Es importante recordar que ya hemos delimitado el contexto educativo de la Delegación Tlalpan en sus escuelas primarias generales matutinas. Nuestro estudio, no busca agotar todas las escuelas de la delegación señalada, sino más bien encontrar aquellas que decidan participar voluntariamente dentro del periodo de tiempo establecido para ello. Para efectos de nuestra investigación, todas las escuelas tienen la misma probabilidad de decidir si van a participar, pero no todas de ser visitadas. Es inviable agotar toda la población de la Delegación Tlalpan. Por ello, se buscó previamente una característica con la cual definir las escuelas que serían visitadas. Nuestra guía de escuelas fue la prueba ENLACE 2012. Visitamos las escuelas con mejores puntajes en dicha prueba.

La distribución geográfica de las escuelas visitadas fue sumamente amplia. Desde las que se encuentran dentro de la Avenida Periférico, en una zona altamente urbanizada, colindante con la delegación Coyoacán; hasta escuelas muy alejadas y en zonas muy poco urbanizadas, hacia la carretera de Picacho Ajusco, varios kilómetros más adelante del parque de diversiones *Six Flags*.

Cabe mencionar que también hubo escuelas que se encontraban en zonas de alto riesgo de seguridad para el investigador. El investigador podía ser asaltado o ser víctima de un “secuestro exprés”. A estas escuelas las clasificamos como “inaccesibles”<sup>181</sup>. Fuera de este

---

<sup>179</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 176.

<sup>180</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 176.

<sup>181</sup> Por ejemplo, las escuelas de las colonias ubicadas a espaldas del Estadio Azteca. En la primera etapa de investigación se visitó la escuela Esperanza López Mateos, localizada tan solo a unas cuadras del Estadio Azteca, en la colonia Sta. Úrsula Coapa; aquí se decidió no adentrarse en dichas colonias.

factor, no hubo otra restricción. Mientras estuviesen dentro de la Delegación Tlalpan, todas eran susceptibles de ser visitadas, siguiendo el puntaje más alto de la prueba ENLACE 2012.

### **3) Unidad de análisis**

La unidad de análisis es uno de los temas más fascinantes de nuestro diseño de investigación y probablemente fue uno de los más difíciles de perfilar. La muestra, como ya mencionamos, tuvo que irse ajustando a la evolución del estudio. Lo mismo sucedió con la unidad de análisis, pero aquí se le considera más como una “maduración” y no como un ajuste *a posteriori*.

Citando a Sampieri y colegas (2010), “en una investigación cualitativa la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden agregar otros tipos de unidades y aun desechar las primeras unidades”<sup>182</sup>. Para nuestro caso, no fue necesario desechar unidades, solamente se incorporó una más de la que ya se había establecido *a priori*. Se trata de dos unidades relacionadas, e incluso, la primera fue causa de la segunda. Gracias a esta segunda unidad, la investigación maduró con fortaleza en su matriz teórica. Explicamos más sobre esto.

La unidad de análisis que aquí presentamos, a decir verdad, no siempre estuvo tan bien definida. Al contrario, comenzó siendo un concepto con enfoque en lo individual (el docente). Aunque sólido desde su concepción, se fue matizando durante la investigación. Esa evolución se observa especialmente durante la primera etapa, misma que se identifica como un proceso similar al de una prueba piloto, con una primera inmersión en el campo de estudio y con la llegada del cuestionario OCDQ-RE. Al finalizar las tres etapas de investigación y una vez cerrado el trabajo de campo, la unidad terminó robusteciéndose hasta llegar a conformarse como un concepto que pasó a ser definido por la colectividad (la escuela).

En ocasiones, cambiar la unidad de análisis implica cambiar la lupa conceptual con la que se estudian los fundamentos del fenómeno mismo. Un cambio en algo tan importante, dentro de un proceso de estudio científico, tiene repercusiones en el resto de la investigación como las ondas que genera un objeto lanzado al agua. En nuestro caso, incorporar el cuestionario OCDQ-RE implicó añadir una raíz conceptual en el centro de nuestro estudio. Significó la llegada de un elemento primordial nuevo que debía ser estudiado y considerado desde el diseño de la investigación. Aquí sí hay diferencia entre añadir y suplir. Sumamos una

---

<sup>182</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 395.

nueva unidad, sin desechar la anterior. El sumar, fue natural y congruente con la unidad anterior.

Si consideramos que la primera unidad son los docentes y la segunda, la organización formada por docentes, nuestra adición no requirió cambios, fue más bien una maduración. La unidad de análisis que contempla la escuela (el agregado de individuos), es simplemente la suma de esos individuos que inicialmente eran unidades de análisis por sí mismos. De otra manera, si desmenuzamos la unidad de análisis grupal, entendida como la escuela, vamos a encontrar que está conformada por pequeñas unidades de análisis también, esto es, los docentes. En el caso de las escuelas primarias generales visitadas, hay una gran cantidad de docentes en su plantilla escolar. Estos últimos se van rotando para ocupar los cargos administrativos, el personal de apoyo, e incluso, llegar a ocupar el puesto de director. Veremos en el camino de la tesis, derivado de entrevistar a directivos y no solo a docentes, que los directores son docentes que fueron ascendidos, los cuales hasta la fecha solo reciben capacitación para ser profesores y no directores.

Aquí radica la fortaleza conceptual del cuestionario OCDQ-RE. Al introducir la variable “clima organizacional”, fuimos flexibles ante la necesidad de incorporar una unidad de análisis que se basara a nivel escuela. De acuerdo con los autores del OCDQ-RE, a la escuela se le atribuye el clima organizacional<sup>183</sup>. La incorporación de la escuela como unidad, que en un inicio tenía un propósito para el concepto de clima escolar, arrojó nueva luz para poder estudiar la cultura organizacional. En ambos conceptos, el común denominador es la organización como la gran unidad conformada por los docentes como la pequeña unidad. Alineación perfecta entre la herramienta cuantitativa y cualitativa, donde ambas responden a la misma raíz conceptual.

La escuela, como la gran unidad de análisis en la que se estudia el clima, está conformada por la opinión de los docentes, la pequeña unidad de análisis, esto es, a través de la suma de cada uno de los cuestionarios que fueron llenados de manera individual. La escuela, como la gran unidad y en la que se estudia la cultura, se encuentra formada por el comportamiento y la dinámica de convivencia entre los docentes. Nuevamente regresamos a la pequeña unidad de análisis para obtener el agregado organizacional de la gran unidad de análisis.

Lo que el cuestionario logra al unificar las opiniones individuales en una sola lectura organizacional al hablar de su clima, nosotros lo realizamos manualmente para las otras áreas

---

<sup>183</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 25, 28.

fuera del cuestionario y que componen la cultura escolar. “Manualmente”, significa el laborío que implica realizar el proceso de manera personalizada, sin usar una herramienta que permita sumar o computarizar los datos. Nos referimos a las entrevistas.

Las entrevistas, para nosotros, son opiniones individuales a las que hemos aprendido a darles su lugar en el rompecabezas institucional. De esta manera, hemos podido realizar *una lectura de procesos organizacionales por medio del agregado de entrevistas individuales*. Los ejemplos más relevantes de esos procesos son: el flujo de comunicación, el liderazgo escolar, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el organigrama y el rol del diseño institucional, los posibles conflictos y problemas, especialmente los derivados del trabajo en equipo, entre otros. Desentrañar estos elementos fue posible gracias a la maduración de la unidad de análisis, pasando de la individualidad a la colectividad.

Nos falta mencionar un importante detalle con respecto a la evolución de la unidad de análisis. La realidad es que no decidimos, por una exigencia artificial, introducir una segunda unidad de análisis. Más bien, respondimos con flexibilidad ante una necesidad del estudio ya en curso. Esta historia comienza ya estando en campo, una vez sumergidos en la primera etapa y dentro del centro escolar Lázaro Cárdenas del Río, la primera escuela visitada.

El trabajo de campo que se encontraba en curso nos mostró la necesidad perentoria de introducir el cuestionario OCDQ-RE y así poder extraer la mayor cantidad de información posible. Respondimos con una estrategia que nos permitiera absorber lo más posible de la vida intraescolar cuando las visitas eran limitadas y las entrevistas tenían que hacerse en periodos de tiempo muy cortos. Visitas limitadas y entrevistas cortas no eran suficientes para “ordeñar” toda esa vida intraescolar que la escuela Lázaro Cárdenas del Río tenía para ofrecernos.

Analizando los principales factores del cuestionario, nos dimos cuenta de que el clima organizacional se alineaba con nuestro propósito de investigación. La forma de concebir la unidad de análisis de los autores del OCDQ-RE denominada “escuela” se acoplaba perfectamente a nuestro estudio. Y así nació la conformación de una segunda y nueva unidad de análisis: por un proceso de adaptación, durante las visitas a un centro escolar, y no por una decisión *a priori*. Esta decisión, no fue un acto espontáneo, sino una estrategia meticulosamente articulada.

El cuestionario OCDQ-RE embonó de manera natural en nuestro estudio. Esa fue, por tanto, la verdadera decisión estratégica. Respondimos con la auténtica flexibilidad que caracteriza a la investigación cualitativa. Respondimos queriendo sumar, evolucionando y

adaptando. Esta es la flexibilidad de nuestra investigación en su más pura expresión. Se trata, a la vez, de un crecimiento orgánico. Como es de esperar, no hicimos un uso superficial de la herramienta cuantitativa. Adaptamos el cuestionario a nuestro propio diseño de investigación, así como a la naturaleza misma del fenómeno que ya nos encontrábamos estudiando. La operatividad del cuestionario, vino después.

Así se explica por qué nuestra investigación, de raíz cualitativa, mutó en el camino a una investigación mixta. Cada unidad que aquí exponemos va a adquirir sentido dentro de cada herramienta para la recolección de información. Esto es, la escuela como unidad, es requerida al utilizar cuestionarios para conocer clima organizacional, se estudia con un enfoque cuantitativo y abarca el 25% de la tesis. Mientras que el docente como unidad, se requiere al emplear entrevistas para conocer la cultura organizacional, se estudia con un enfoque cualitativo y abarca el 75% de aportación a la tesis.

### II.1.3. Desglose de la investigación de campo

Por medio del siguiente desglose será posible conocer la estructura de nuestro trabajo de campo. Conoceremos la lista de las 17 escuelas visitadas durante las tres etapas del trabajo empírico. Así mismo, presentamos las seis escuelas que conforman nuestra muestra final y la cantidad de cuestionarios y/o entrevistas que se pudieron obtener en cada una de ellas.

**Tabla 2.1. Desglose de la investigación de campo**

<b>Etapa</b>	<b>No.</b>	<b>Escuela visitada</b>	<b>Cuestionarios</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Etiqueta</b>
<b>1<sup>a</sup></b>	1	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	16	20	CE - 01
	2	Dra. María del Carmen Millán	0	0	N/A
	3	Rio Pánuco	0	0	N/A
	4	Profa. Aurora López Velarde Berumen	0	0	N/A
	5	Espartaco	0	0	N/A
	6	Lic. Gabriel Ramos Millán	0	0	N/A
	7	Esperanza López Mateos	0	0	N/A
	8	José Azueta	23	0	CE - 02
	9	Jacinto Canek	18	0	CE - 03



<b>2<sup>a</sup></b>	10	José María Chávez Andrade	0	0	N/A
	11	Prof. Rafael Cruz Manjarrez	0	0	N/A
	12	Fuerzas Armadas de México	<b>14</b>	0	<b>CE - 04</b>
	13	Miguel Ramírez Castañeda	0	0	N/A
	14	Patria y Libertad	0	0	N/A
	15	Héroes de Chapultepec	0	0	N/A
<b>3<sup>a</sup></b>	16	Martín de la Cruz	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>CE - 05</b>
	17	Teófilo Álvarez Borboa	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>CE - 06</b>
<b>Total:</b>			<b>117</b>	<b>68</b>	

CE = Centro Escolar

N/A = No Aplica

Fuente: elaboración propia

Como es posible apreciar, la tabla 2.1 está dividida en tres grandes etapas. Cada etapa es una agrupación de escuelas, enmarcada por un periodo de visitas<sup>184</sup>.

En la tabla 2.1 encontramos información proveniente de cuestionarios y entrevistas. Si una escuela participó aportando con alguna de estas dos fuentes de información, recibirá una etiqueta. La etiqueta está compuesta por las iniciales CE (Centro Escolar) y un número de dos dígitos (00). Ese número de dos dígitos corresponde al orden cronológico ascendente en que la información de dicha escuela fue recibida. Aquí debemos recalcar que el etiquetado no corresponde al orden en que la escuela fue visitada, sino al orden en que su información fue recibida por el investigador.

Es pertinente señalar que, al terminar la primera etapa de investigación, se llevó a cabo un ejercicio denominado “defensa del protocolo de investigación”. La defensa del protocolo es un requisito del programa de Doctorado en Estudios Humanísticos del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) al que pertenece la presente investigación. Este

<sup>184</sup> Para conocer más detalles de las escuelas como su demografía, nivel educativo y ubicación geográfica, consultar la sección de anexos.

ejercicio de defensa sobre un protocolo equivale a un primer filtro donde se evalúan las estrategias utilizadas en la primera etapa de investigación y el planteamiento teórico-procedimental de las siguientes etapas. La defensa fue leída, discutida y aprobada por un tribunal de académicos e investigadores en las materias pertinentes para nuestro estudio.

Acercas de la información que hemos recogido a nuestro paso por las escuelas, vamos a encontrar dos tipos de apoyos. El primero consistió en recolectar un cuestionario sobre clima escolar de entre los profesores. Se solicitó la participación de todos los profesores, y no solo de los docentes que laboran al frente de un grupo. Es importante la distinción porque, como veremos en el capítulo tercero, existen varios tipos de profesores en un centro educativo. Además de los docentes, tres ejemplos son profesores de Inglés, profesores de Educación Física y profesores de Computación.

El segundo tipo de apoyo consistió en la participación de las escuelas en un estudio a profundidad. Al hablar de un estudio a profundidad, nos referimos a la posibilidad de ingresar a dicho centro y profundizar en su rutina diaria. Hay una gran diferencia en comparación con los cuestionarios de clima donde solo fue posible dejar el cuestionario y recogerlo días después. Poder pasar a la escuela nos abrió un mundo nuevo de información, empezando por las visitas constantes y a diferentes horas del día, así como la posibilidad de convivir con la comunidad escolar para finalmente realizar entrevistas a los docentes.

Nos adentraremos más en ambas herramientas en este mismo capítulo. Veremos que el cuestionario, aun siendo de carácter cuantitativo, es arropado por una explicación más detallada de carácter cualitativo, en particular, gracias a las entrevistas. Las entrevistas, por su parte, son la culminación de un proceso de acercamiento a las escuelas. Las entrevistas van acompañadas de otras herramientas cualitativas para recabar información, las cuales no pueden ser expresadas numéricamente. Tal es el caso de la observación participante, la vivencia dentro de las escuelas, la aproximación antropológica y, finalmente, el proceso de realización de un estudio etnográfico que abarca al resto de las herramientas y que finalmente se construye como un estudio de cultura organizacional.

Hasta aquí nos ayudará hacer un pequeño recuento. En esta primera sección del segundo capítulo hablamos sobre el diseño de la investigación. Primero, presentamos nuestra investigación bajo un enfoque mixto, explicando el uso de herramientas cuantitativas y cualitativas en la recolección de la información. Segundo, fijamos los límites de la tesis al delimitar la población, la muestra y la unidad de análisis. Tercero, presentamos el desglose de

la investigación escolar realizada para mostrar el conjunto de escuelas participantes, en las que se recogieron cuestionarios o entrevistas.

Las siguientes dos secciones del capítulo están dedicadas a analizar con detalle cada una de las herramientas que definen nuestro diseño de investigación mixto. Primero abordaremos la herramienta cuantitativa al explicar el cuestionario empleado en nuestro trabajo de campo y posteriormente, el enfoque cualitativo de la tesis. Con ello cerraremos el capítulo 2.

## II.2. Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo ofrece un conjunto de herramientas para la recolección de información. Veremos que, según la disciplina de *Metodología de la investigación*, se considera el cuestionario como el instrumento probablemente más utilizado. Sin embargo, también podemos encontrar escalas de actitudes; registros del contenido y observación; pruebas estandarizadas e inventarios; recolección de información factual e indicadores; así como metaanálisis, entre otros<sup>185</sup>.

El cuestionario es un instrumento que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”<sup>186</sup>. Las respuestas son convertidas a puntuaciones para ser procesadas con ayuda de la computadora y posteriormente analizadas estadísticamente. Todo ello arroja un resultado dentro de un rango establecido previamente cuando se creó el cuestionario junto con su definición conceptual. La interpretación de las puntuaciones, por tanto, va de la mano de su previa definición métrica y los parámetros establecidos para medir cada variable. Muy probablemente el uso de la información obtenida tendrá una connotación cualitativa y el rango de interpretaciones será amplísimo. La clave radica en obtener, codificar, procesar en computadora, analizar estadísticamente y presentar los datos en expresiones de orden cuantificables, comúnmente llamados cuantitativos.

Las razones por las que elegimos un cuestionario para apoyar la recolección de información de nuestro estudio, las comenzamos a discutir en la primera sección de este capítulo, al hablar de la unidad de análisis. Incluso, pudimos adentrarnos en la aportación específica del cuestionario OCDQ-RE para madurar nuestra unidad de análisis. A continuación, vamos a complementar esas razones, porque la cuidadosa y meticulosa selección del OCDQ-RE es la fortaleza estratégica que define nuestra investigación con enfoque mixto.

El uso del OCDQ-RE tiene tres ventajas importantísimas, las cuales se amalgamaron a nuestra investigación de manera inmediata. En primer lugar, está la riqueza conceptual que aportó “clima organizacional” a nuestro fundamento teórico. En segundo lugar, los beneficios logísticos que provienen del diseño mismo del cuestionario y que fueron clave para el

---

<sup>185</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, pp. 217, 260-262.

<sup>186</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 217.

desarrollo de las etapas de investigación. Y, en tercer lugar, cambió nuestra apreciación de la tesis, derivado de volver la vista atrás en el tiempo y hacer un análisis de la coyuntura histórica en que fue realizada la investigación.

La primera gran ventaja que nos ofrece el OCDQ-RE está relacionada con el concepto de “clima organizacional”. Aquí vamos a revisar dos características de este concepto. Una característica es la aproximación neutra y descriptiva a la medición de un clima y de la cual nos explican más los autores creadores del cuestionario. La segunda característica es que nos ofrece poderle poner etiquetas numéricas al comportamiento humano por medio de sus conductas observables, mismas que en la realidad son difícilmente cuantificables.

El concepto de clima escolar, utilizado por los creadores del OCDQ-RE, también aparece en el cuestionario OCDQ original. Desde su creación por Halpin y Croft (1962), el cuestionario OCDQ está basado en la idea de que el clima es una metáfora de la personalidad y, por ende, se grafica en un espectro que va de abierto a cerrado<sup>187</sup>. Respetando este principio, el OCDQ-RE, entendido como la nueva versión del cuestionario, sigue utilizando este *continuum* que va de abierto a cerrado<sup>188</sup>. La diferencia radica en que dentro de este espectro entre abierto y cerrado, Halpin y Croft utilizaron seis tipos posibles de climas, mientras que Hoy, Tarter y Kottkamp lo redujeron a cuatro.

Retomando estos aspectos históricos del cuestionario es como podemos encontrar la mejor forma de concebir y catalogar el clima escolar. Al tratarse de un estudio riguroso con bases científicas, sabemos que tanto los juicios morales como los adjetivos calificativos deben ser evitados. Por ello, la aproximación descriptiva, sin juicios ni adjetivos, al concepto de clima escolar nos ha parecido el mejor desde el principio. Un acercamiento neutro, que deja fuera adjetivos calificativos como: “clima bueno”, “clima malo”, “clima duro”, “clima caliente”, “clima conflictivo”, aporta seriedad a la utilización del OCDQ-RE como herramienta de apoyo. Finalmente, el objetivo de utilizar un cuestionario para llegar a conocer el clima escolar es realizar un diagnóstico. El diagnóstico acertado se basa en la descripción precisa, no en la calificación de lo que se observa. Captar información sin prejuicios será fundamental para evitar sesgos en los resultados posteriores.

---

<sup>187</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 18.

<sup>188</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, pp. 38-39.

La segunda característica al utilizar el concepto de “clima escolar” es lograr la contabilización del comportamiento humano. Esto será posible a través de la catalogación de las conductas observables en las personas utilizando un instrumento que dé rigor y sistematicidad al proceso. Así veremos la importancia de entender las seis dimensiones del test, porque la medición de cada una de ellas se encuentra desglosada a través de distintas preguntas.

Un ejemplo de conductas observables son el trabajo en equipo, la cooperación de las personas, la sociabilidad, el apoyo, las relaciones interpersonales, entre muchas otras. Se trata de un pequeño nicho de información que hereda sabiduría y cobra vida cuando de antemano sabemos que la productividad en las organizaciones está íntimamente relacionada con el trabajo en equipo y la cooperación entre colegas. La productividad en las organizaciones escolares no se mide en ventas, pues su resultado es aún más valioso para el contexto social. El producto de un trabajo en equipo en las escuelas se observa en la educación de calidad, la formación de estudiantes, la preparación de niños para un futuro laboral, la cimentación de valores morales, así como la enseñanza de normas sociales, entre muchos otros. En definitiva, vamos a ir conociendo más sobre esas conductas que nuestro cuestionario mide<sup>189</sup>.

La segunda gran ventaja de haber optado por el cuestionario OCDQ-RE está en los beneficios logísticos para la aplicación del instrumento. Estos beneficios provienen del diseño mismo del cuestionario y tendrán un impacto importante durante el desarrollo de las etapas de investigación, pues favorecerá la participación de las escuelas en nuestro estudio.

Durante la primera etapa de nuestra investigación, el centro escolar Lázaro Cárdenas del Río, quien además fue el primero en ser visitado, decidió escuchar nuestra propuesta de investigación. Las relaciones llevaron semanas en madurar antes de que el director otorgara el sí definitivo. Por esta razón, a la par de estas conversaciones, decidimos continuar visitando otros centros escolares. Después de comenzar con una experiencia positiva, misma que se encontraba todavía en proceso de consolidación, siguieron seis rechazos consecutivos antes de cerrar la primera etapa de nuestra investigación.

El cuestionario OCDQ-RE surgió durante esta primera etapa con la intención de ser aplicado en la escuela Lázaro Cárdenas del Río, de la cual ya se había conseguido la autorización

---

<sup>189</sup> Si se desea profundizar en el cuestionario OCDQ-RE, es posible consultarlo en la sección de anexos. De esta manera, ir conociendo los 42 reactivos que lo componen.

para comenzar las pequeñas entrevistas a profesores. Aquí surgió la necesidad de un instrumento que nos permitiera profundizar en el conocimiento de la vida social intraescolar. Una herramienta que sumara información además de las pequeñas entrevistas de 5–10 minutos que fueron concedidas al investigador, ya que pasar tiempo libre dentro del centro escolar no había sido posible. Dichas visitas fueron muy restringidas y siempre bajo supervisión. La subdirectora nos recibía en cada cita previamente establecida, nos llevaba personalmente con cada profesor, realizaba la presentación del investigador y comenzaba la introducción de la charla explicando su finalidad. Todo ello fue considerado un gesto de apoyo inmenso por parte de la subdirectora. Un dato interesante es que hasta ese momento al investigador se le veía como a un visitante. Por otra parte, si bien la interacción con los profesores se encontraba restringida, la constante compañía de la subdirectora nos permitió entrevistarla a ella indirectamente.

La experiencia en la escuela Lázaro Cárdenas del Río, con sus visitas cortas pero regulares, nos llevó a incluir el cuestionario OCDQ-RE para profundizar en la vida social intraescolar de la misma. Después tuvimos seis rechazos consecutivos, esto es, seis escuelas en las que no nos permitieron realizar nuestra investigación. Este hermetismo nos hizo pensar aún más en la necesidad de utilizar el OCDQ-RE, por ser un instrumento fácilmente aplicable y sin la necesidad de estar mucho tiempo en el plantel, lo que resultaba menos comprometedor para las escuelas.

Con el tiempo fuimos comprendiendo que, para las escuelas visitadas, colaborar con un proyecto como el nuestro podía ser muy comprometedor. Tener una persona ajena dentro de la escuela, aun habiéndose identificado previamente, era a final de cuentas una propuesta invasiva. Rápidamente aprendimos que las escuelas son constantemente monitoreadas por la autoridad y no están permitidos los visitantes externos<sup>190</sup>. Así surgió, durante la primera etapa de la investigación, la necesidad de ajustar nuestras estrategias para la recolección de información y, por ende, las prácticas que realizaríamos en las escuelas. Se trata de ajustes que se remontan hasta el diseño mismo de la investigación. La respuesta fue el cuestionario OCDQ-RE.

---

<sup>190</sup> De hecho, aunque enfrentamos seis rechazos consecutivos, conocimos una escuela que reportaba haber recibido una llamada de atención por parte de la autoridad por haber ayudado a otro estudiante (proveniente de la UPN); muy similar a nuestro caso.

Si bien es una herramienta de carácter cuantitativo y también aceptada como posible herramienta metodológica para nuestro estudio, de entrada es diferente a las herramientas cualitativas sobre las que inicialmente se apoyaba la investigación, como visitas regulares, etnografía educativa y entrevistas. Este diseño inicial con herramientas cualitativas, que sí funcionó con la escuela Lázaro Cárdenas del Río, ya no estaba funcionando para las demás escuelas.

La experiencia nos enseñó que, dada la naturaleza de nuestro estudio y el contexto educativo de México en el que prevalece un clima de desconfianza, una herramienta poco invasiva sería fundamental. Entrar a una escuela primaria general había representado para aquella primera etapa de nuestra investigación un gran desafío. Ni se diga el poder conversar con profesores, estar en el recreo, asistir a honores a la bandera y todo lo que implica poder adentrarnos en el vasto y colorido mundo intraescolar.

Así llegamos a la segunda ventaja logística de nuestro cuestionario. Encontrar una herramienta que pudiera ser autoadministrada era algo muy importante. Resultó una gran ventaja el poder dejar los cuestionarios en la escuela, donde ya no se requería la entrada del investigador ni era necesario un contacto directo con la comunidad escolar. Cuando un cuestionario es autoadministrado significa que “se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos”<sup>191</sup>. Esto implica también que no hubo contacto con los profesores, todo se manejó a través de la dirección escolar.

De igual manera, esta última característica del instrumento puede presentar también desventajas. Ya lo advierten nuestros autores, porque al ser autoadministrada “nunca podemos estar seguros de quién respondió el cuestionario y la ausencia de un encuestador impide asegurar la franqueza de las respuestas”<sup>192</sup>. De igual manera, hemos identificado desventajas ante la imposibilidad de que el investigador realice la aplicación en persona, dé instrucciones, resuelva dudas, supervise su llenado y finalmente realice su recolección asegurando el anonimato de los participantes. Sin embargo, a pesar de todo ello, por las condiciones de nuestro estudio cualquier información que provenga de los docentes ya es en sí valiosa.

---

<sup>191</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 235.

<sup>192</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 239.



Ante dichas circunstancias, debemos decir que había un “pacto de confianza” con los directores de las escuelas. Nos fiábamos de que seguían las instrucciones y se hacían responsables de la aplicación del cuestionario dentro de su escuela para finalmente entregarlo al investigador. Recordemos que son ellos, los directores, quienes dieron luz verde para permitirnos conocer su escuela por dentro. Así, a pesar de ser una herramienta que fue entregada y de no haber tenido acceso a la escuela, pudimos conocer el interior del centro escolar.

Gracias al cuestionario elegido podemos ver, aunque con ciertos límites, la vida social intraescolar. Una utilidad valiosa de nuestra herramienta cuantitativa. De esta manera, el cuestionario fue una vía alterna para recabar información antropológica.

El siguiente paso es la segunda etapa de nuestra investigación, que se compone de ocho visitas a centros educativos. Aquí, el margen de aceptación se incrementó notablemente y pudimos participar en tres escuelas.

Fueron tres escuelas clave, porque en ellas se obtuvieron 55 cuestionarios. En la escuela Lázaro Cárdenas del Río, de la primera etapa, se recolectaron 16. La suma nos da un total de 71. Comenzamos a tener ya una muestra más consistente, la cual nos permitirá realizar nuestro estudio con mayor certeza y suficiente información. Pero esto no es todo. Aún tenemos una tercera etapa de investigación, con aportaciones en cuestionarios y entrevistas. De hecho, el culmen de nuestro estudio está en la tercera etapa.

Al igual que en la primera etapa, también en la segunda y tercera etapas visitamos escuelas de forma alternada. Más aún, las escuelas de la tercera etapa fueron inicialmente visitadas antes que las escuelas de la segunda etapa, pero su gestión y maduración de relaciones tardó más. Fueron visitadas en el mes de enero, pero el cabildeo institucional y el acercamiento de las directoras a la autoridad de nuestra institución universitaria llevó meses. Este periodo de cabildeo abarcó la segunda mitad del año escolar ordinario de la SEP y hasta el mes de julio se logró la confirmación de la directora. Con ellas, se abrió la posibilidad de comenzar con las entrevistas, las cuales se convertirían en visitas regulares, pero iniciando hasta el siguiente ciclo escolar de la SEP en el mes de agosto.

Por ello, mientras se hacía la gestión con dichas directoras, se decidió visitar otros centros escolares en una locación física distinta, pero dentro de la misma delegación seleccionada. Ahí se visitaron ocho escuelas, de entre las cuales tres aceptaron participar con cuestionarios. Esos cuestionarios llegaron primero, durante los meses de enero a julio, mientras

que en esos precisos meses se gestionaban las relaciones con las escuelas de la tercera etapa, las cuales florecerían hasta agosto. Debido a que la información proveniente de esas tres escuelas llegó primero, pasaron a conformar la segunda etapa de la investigación. Recordemos que el listado cronológico en que se encuentran organizadas las tres etapas de nuestra investigación responden al orden en que la información de las escuelas fue recibida y no al orden en que fueron visitadas.

La misma evolución y adaptación de la experiencia nos fue dotando de las herramientas necesarias para llegar preparados a la tercera etapa. El culmen de la investigación fue alcanzado no solo porque en la tercera etapa fue cuando se nos permitió ingresar a dos centros escolares, sino sobre todo porque, al llegar a ella, se contaba ya con una herramienta cuantitativa (cuestionarios) y herramientas cualitativas, (etnografía educativa por medio de observación participante, notas de campo, estancia prolongada en el campo y entrevistas) utilizadas previamente y refinadas por un proceso de maduración experiencial. Ambos tipos de herramientas estaban ya listas para ser aprovechadas a fondo en estas dos escuelas que se convirtieron en nuestra etapa de estudio a profundidad.

La tercera gran ventaja de haber seleccionado el cuestionario OCDQ-RE proviene de una convergencia histórico-temporal del momento en que fue realizada nuestra investigación. Es una razón de origen contextual, que hemos aprendido a rescatar y a aprovechar gracias a un análisis profundo de la realidad educativa que atravesaba el país. Todo ello alrededor de la práctica denominada juntas de Consejo Técnico que se realiza en las escuelas.

Las juntas de Consejo han sido de nuestro interés desde la primera etapa de la investigación. A la par, en la escuela Lázaro Cárdenas del Río, la subdirectora nos hablaba sobre la junta de Consejo mientras nos guiaba con algún docente para realizar la entrevista agendada para ese día. Prueba de este interés ya se encuentra plasmado en nuestro protocolo de investigación, mismo al que se le confiere atención porque con este tema cierra el escrito.

Para comenzar, queremos contextualizar las juntas del Consejo Técnico. Para ello, debemos acudir al calendario escolar anual que publica la Secretaría de Educación Pública. El calendario de la SEP es un gran referente de la dinámica laboral y cultural en nuestro país. El fenómeno en torno al calendario se debe a la designación de sus días laborales y sus días de descanso. Un ejemplo de ello son la temporada vacacional de las escuelas en todo el país.

Así, llegaremos a percibir la importancia de las juntas del Consejo Técnico Escolar, un fenómeno que fue agregado al calendario oficial de la SEP justo en el periodo de nuestra

investigación. Y tuvimos la fortuna de seguir de cerca esa incorporación al calendario, siendo testigos de un antes y un después en el formato del mismo.

¿Y dónde queda el cuestionario OCDQ-RE en todo esto? El cuestionario, siendo una herramienta preconcebida, ya contaba con preguntas sobre las Juntas de Consejo, inclusive antes de que esta práctica se hiciera pública en el calendario de la SEP.

En enero de 2013 inicia nuestro trabajo de campo, con la primera etapa de la investigación y con la primera visita a un centro escolar, la escuela Lázaro Cárdenas del Río. El mes de enero de 2013 pertenece al calendario del ciclo escolar 2012-2013. En la publicación de este calendario, las juntas de Consejo aún *no* se mencionan. Sin embargo, gracias a nuestro trabajo de campo, tuvimos noticia de dichas juntas.

Aprendimos que aun sin haber sido publicadas en el calendario oficial de la SEP, las juntas ya se practicaban en nuestras escuelas. Esto significa que, de manera no oficial, las escuelas suspendían clases un día para que el colegiado se reuniera. Es un día completo sin clases, que corresponde al último viernes de cada mes. Sin ser una práctica reconocida, ya se realizaba de manera regular, impactando en primer lugar a los supuestos 200 días de clases que debían cumplir las escuelas. Además del efecto que tiene en los días lectivos, el suspender un día de clases al mes levanta muchas preguntas, como: ¿en qué lugar quedan los padres de familia?, ¿cómo les afecta?, y ¿qué pasa si son padres que trabajan?

Aquí viene el cambio en el calendario. En enero de 2014 comienza la segunda etapa de nuestra investigación. Ese mismo mes pertenece al ciclo escolar 2013-2014. En la publicación de este calendario de la SEP *ya* aparecen las juntas de Consejo.

Debemos aclarar un dato importante. Nuestra posición inicial criticaba de forma negativa el impacto que podía tener en el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos el suspender un día de clases. Hoy, tres etapas de investigación después, habiendo podido asistir a tres juntas de Consejo, nos damos cuenta del oasis que representa la junta para las relaciones intraescolares y para la convivencia del colegiado. Sin embargo, nuestra posición oficial como investigadores permanece ahí, donde reportamos este fenómeno. Ciertamente, creemos que la metodología de la junta todavía puede y debe mejorar.

Hasta aquí hemos hablado de las razones que nos llevaron a introducir una herramienta cuantitativa. Hablamos también del contexto de aplicación de los cuestionarios en cada una de las tres etapas de nuestra investigación, ya que dicho contexto explica mejor por qué tuvimos que tomar esa decisión. Adentrémonos ahora a los detalles del cuestionario OCDQ-RE.

## II.2.1. Cuestionario OCDQ-RE

OCDQ-RE son las siglas en inglés para *Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools*, que se traduce como *Cuestionario descriptivo de clima organizacional para escuelas primarias*. Se utiliza para mapear el clima organizacional y ha sido diseñado para escuelas de nivel primaria. Fue elaborado por Wayne K. Hoy, C. John Tarter y Robert B. Kottkamp. Publicado en su libro de 1991 *Open Schools/Healthy Schools - Measuring Organizational Climate*, el cuestionario es parte de una amplia investigación que abarca cuestionarios de clima organizacional para los niveles de primaria y secundaria, así como un inventario de salud organizacional también para primaria y secundaria.

El cuestionario OCDQ fue elaborado originalmente por Halpin y Croft en 1961 y 1962. Hoy, Tarter y Kottkamp realizaron en 1991 una versión actualizada. Los autores<sup>193</sup> generan la versión OCDQ-RE (el sufijo -RE son las siglas en inglés para *Revised*), con la cual nosotros trabajamos.

A continuación, profundizaremos en esta herramienta. Vamos a iniciar hablando de los reactivos de la prueba, así como el tipo de respuestas que utiliza. Continuaremos describiendo su composición interna a través de las dos grandes áreas que abarca. Más adelante hablaremos de las seis dimensiones que integran el cuestionario, un tema que corresponde al aspecto más interno en el desmenuzado del instrumento. Por último, veremos los cuatro tipos de clima escolar que podemos encontrar.

## II.2.2. OCDQ-RE: reactivos tipo Likert

Las preguntas, el contenido principal de los cuestionarios, se codifican tradicionalmente como preguntas cerradas o abiertas. Las preguntas cerradas son aquellas que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas”<sup>194</sup>. El participante, a la hora de responder, debe seleccionar de entre las diversas opciones que le fueron presentadas. No es posible salirse de ese conjunto de respuestas. Las preguntas abiertas, por su parte, “no

---

<sup>193</sup> Wayne K. Hoy, C. John Tarter y Robert B. Kottkamp, autores de la publicación *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, (1991).

<sup>194</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 217.

delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población”<sup>195</sup>.

Una condición de las preguntas es que “no pueden incomodar a la persona encuestada ni ser percibidas como amenazantes y nunca ésta debe sentir que se le enjuicia. Debemos inquirir de manera sutil”<sup>196</sup>. Esto es lo que nos propone la teoría, pero en el entorno real hay temas que son difíciles de tratar. Inclusive con las preguntas sutiles o utilizando la forma indicada de preguntar, la resonancia emocional que existe en las personas cuando se tocan ciertos temas no les permite responder con serenidad. Aquí trasciende el constructo de la pregunta, cerrada o abierta, porque son temas que indudablemente provocan incomodidad y, en la mayoría de los casos, se detona una emoción negativa.

Los autores ya lo advierten, con temas como el desempleo, la homosexualidad, el SIDA, la prostitución, la pornografía, los anticonceptivos y las adicciones. Nosotros agregamos a esta lista temas con ganchos éticos, de forma que si la persona encuestada tiene alguna relación con esos temas, entonces le será particularmente difícil participar. Algunos de esos temas son el divorcio, la eutanasia, la muerte, la salud (o más bien, la falta de salud y la enfermedad), el abuso sexual, el abuso de niños, el secuestro, la política y las votaciones, la religión y la creencia en un Dios, entre muchos otros. Por ello, los autores recomiendan para estos casos utilizar formas alternas de medición que no son preguntas, sino escalas de actitudes<sup>197</sup>.

Y así, con este pequeño preámbulo, damos la bienvenida al tema de la escala de actitudes. La escala será fundamental para comprender nuestra herramienta cuantitativa. Cabe mencionar que existen varias escalas de actitudes, entre los más comunes están: método Likert, diferencial semántico y escalograma de Guttman<sup>198</sup>. Aquí nos interesa destacar el método Likert, ya que se utiliza para la composición del cuestionario OCDQ-RE. El cuestionario OCDQ-RE es una herramienta compuesta de 42 reactivos, diseñados utilizando la escala de actitudes tipo Likert y con cuatro posibles respuestas.

---

<sup>195</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 221.

<sup>196</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 226.

<sup>197</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 226.

<sup>198</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, pp. 244-260.

Aun cuando el cuestionario se publica en 1991, respeta la escala tipo Likert con que fue diseñado el cuestionario original<sup>199</sup>. Nos parece importante mencionar el proceso de adaptación que sufrió en nuestra investigación este instrumento. Se trata de un proceso en el que, para facilitar el uso del cuestionario, se hizo la traducción del inglés al español y en el que se ha respetado con gran cuidado y atención la escala Likert en sus reactivos.

La escala de actitudes tipo Likert “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes”<sup>200</sup>. Como se ha mencionado, los reactivos del OCDQ-RE se encuentran redactados siguiendo este principio de tipo Likert y no como preguntas ordinarias en el formato abierto o cerrado. Otro aspecto clave a tener en cuenta es que se busca generar una reacción en los participantes, por ello las afirmaciones fungen como detonadores de emociones y pensamientos en el lector para, a continuación, recoger su actitud al seleccionar una respuesta.

Aquí vemos cómo la amplitud de usos para la construcción de instrumentos utilizando la escala tipo Likert ya no se reduce a macrotemas incómodos, sino que busca suscitar una reacción en el participante. Esto abre un mundo de usos y utilidades en innumerables temas, como, por ejemplo, en el caso de nuestra investigación, donde se pide a los participantes contestar preguntas sobre su relación con los compañeros y con la autoridad. Estos son temas muy sensibles, teniendo en cuenta el temor y la desconfianza que existe de calificar ciertos aspectos de los compañeros o de la autoridad y que estos se enteren. Puede ser muy pernicioso para la vida en la escuela, para la paz, las relaciones y el trabajo mismo de un profesor saber que hay un ambiente de crítica. Esta es la definición misma de un tema incómodo o delicado, pero a una microescala.

Por todo ello, el cuestionario OCDQ-RE debe ser anónimo. Este fue un aspecto que cuidamos particularmente al hacer la traducción al español. Además, por supuesto, se explicó claramente en las instrucciones a la hora de aplicarlo o de ser dejado en una escuela para su aplicación. Esto se logró, pues no recibimos un solo cuestionario con nombre. El anonimato es indispensable para generar la confianza necesaria y lograr que se conteste con autenticidad. Fue un éxito haber logrado el completo anonimato de todos y cada uno de los 117 cuestionarios recabados.

---

<sup>199</sup> Véase: Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 11; Kenney y Rentz, 1970, p. 61.

<sup>200</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 245.

Ahora hablemos de las posibles respuestas para estos 42 reactivos de tipo Likert. El cuestionario OCDQ-RE es una prueba con respuestas estandarizadas. Esto significa que las 42 afirmaciones tienen exactamente las mismas 4 opciones de respuesta. Ponemos el cuestionario a disposición del lector en la sección de anexos, tanto en inglés como en español.

Entonces surge la pregunta, ¿por qué son cuatro las posibles respuestas? La respuesta es sencilla: para evitar la pereza mental que lleva a lo que se conoce como “tendencia central” o “tendencia a los extremos”. Cuando hay un número impar de respuestas, es fácil caer en la pereza mental y realizar atajos que eviten tener que leer cuidadosamente las afirmaciones. Muchas veces se elige el camino fácil de optar por la respuesta de en medio. Con ella el entrevistado se quita de problemas y escoge lo neutro. Pero esta forma de responder no refleja la verdadera opinión del lector, así como tampoco lo hace cuando el lector cae en la tendencia a los extremos, donde escoge aleatoriamente la opción más alta o la más baja, sin darse realmente a la tarea de escoger la respuesta que mejor refleja su pensamiento. Así también lo entienden los autores de *Metodología de la investigación*, cuando mencionan que “en ocasiones se elimina la opción o categoría intermedia y neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo, neutral, indeciso...) para comprometer al sujeto o forzarlo a que se pronuncie de manera favorable o desfavorable”<sup>201</sup>.

### **II.2.3. OCDQ-RE: las dos grandes áreas**

El cuestionario OCDQ-RE se compone de dos áreas. La primera recaba la opinión de los docentes con respecto al director, siguiendo un flujo de relaciones vertical; la segunda recaba la opinión del colegiado sobre los mismos compañeros, siguiendo un flujo de relaciones horizontal.

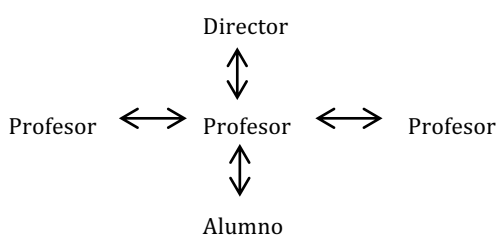
Cuando hablamos de horizontal, nos referimos a compañeros que se encuentran en el mismo nivel jerárquico del organigrama institucional. Aquí se ve la importancia de conocer el organigrama de las escuelas, entenderlo desde su definición teórica y desde lo que sucede internamente en la rutina escolar diaria. Así podremos ubicar a nuestros docentes, sin importar a qué grupo imparten clases, sus años de experiencia o el nivel en el que se encuentren registrados en la Carrera Magisterial. Todos los profesores que laboran bajo la categoría de “docentes”, ocupan el mismo nivel jerárquico. Y esta estandarización nos va a permitir homologar el trabajo de un profesor, que tendrá un efecto importante en las subculturas y en

---

<sup>201</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 252.

la dinámica social intraescolar. Sin embargo, también nos permite establecer una categoría con la cual referirnos a compañeros maestros para establecer comparaciones y opiniones de sus colegas.

Si la relación es vertical, entonces veremos que podemos encontrar dos puntos de contacto para cada profesor: hacia arriba, con el director; hacia abajo, con los alumnos. En cambio, si el flujo de las relaciones es horizontal, encontraremos varios puntos de contacto, pero todos en semejanza de jerarquía institucional, pues se trata de colegas que ejercen como docentes también. En un primer acercamiento, podemos dibujar así las relaciones verticales y horizontales:



Fuente: elaboración propia

Es importante mencionar que, de acuerdo con el organigrama, encontraremos más actores presentes en la vida intraescolar y en contacto directo con los docentes. Entre ellos están los administrativos (aunque no aplica del todo, porque son docentes ocupando ese puesto), otros profesores (Inglés; TIC no aplica porque son docentes; Apoyo de Funciones Pedagógicas no aplica porque son docentes, Deportes), USAER, conserjes, padres de familia y autoridad educativa (instancias superiores).

La medición de estas dos áreas fue un aspecto fundamental para el éxito en el cabildeo institucional que realizamos en la tercera etapa de la investigación. Nuestro interés, abiertamente definido, era no intervenir en la relación alumno-profesor. Eso nos liberó de las técnicas de enseñanza y nos brindó una segmentación más detallada en las relaciones intraescolares entre colegas docentes, entre toda la comunidad de profesores y entre profesores y autoridad escolar.

Por ello decimos que el cuestionario trajo solidez conceptual y que sus áreas se alinean perfectamente con nuestra investigación, por la característica que deja fuera a los alumnos. No los ignora, simplemente clarifica que quedan fuera de la ecuación para el estudio actual. Y esto



se alinea perfectamente con nuestro estudio, ya que dejamos fuera también la participación de los alumnos con el propósito deliberado de segmentar solo docentes.

De antemano, reconocemos la importancia del rol de los alumnos en el estudio de clima y cultura en la institución escolar; pero es una variable que excede nuestro objetivo y nuestra capacidad en el presente estudio. Si bien es cierto que el beneficio final de nuestro trabajo es para los niños, la relación alumno-profesor ha quedado fuera. En esa relación entre alumno y profesor vamos a encontrar temas de modo tangencial sobre el aula y la técnica de enseñanza de los profesores. Es ahí donde queremos hacer una importante segmentación. Nuestro interés se centra en los docentes, por ende, nos hemos apegado a las relaciones que mide el propio OCDQ-RE; profesor-profesor; y, profesor-director.

En algunos casos sí se menciona el rol del alumno, pero esto es para identificar aquellos retos y problemas que surgen del liderazgo docente. Sin embargo, no es el propósito de nuestra investigación analizar el desempeño del profesor en el aula, evaluar sus técnicas o capacidades de enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, etc., etc. Esta métrica relacionada al alumno queda fuera del cuestionario OCDQ-RE, y se ha discutido abiertamente durante las entrevistas. De hecho, esa era la forma de comenzar las entrevistas, aclarando al profesor que el propósito de la charla no era su técnica de enseñanza, sino conocer el clima y cultura de la vida docente en la escuela.

Si bien les dijimos a los docentes al inicio de las entrevistas que nuestra investigación no estaba orientada a analizar su desempeño como profesores en el aula, sí dejamos la puerta abierta para que hablaran del tema si así lo deseaban. De aquí surgieron temas valiosos e interesantes para nuestra investigación, en concreto, los retos y oportunidades relacionados con los padres de familia y el manejo de grupo. Cabe señalar que las técnicas de enseñanza las evalúa el director de cada plantel, quien visita a cada uno de los profesores y evalúa en determinados periodos de tiempo su desempeño dentro del aula.

Algo que sí nos interesa rescatar de la relación alumno-profesor es cuando se trata de problemas relacionados con el rol del profesor, su autoridad o su liderazgo en el salón, como víctimas de la influencia de fuerzas ajenas al salón de clases o ajenas a la propia escuela. Un ejemplo de esto es el hecho de que un alumno ya no puede ser reprobado, si no es con autorización de sus padres o de su tutor legal. Otros cambios en la dinámica escolar como “a los niños ya no se les puede tocar, ni jalinear, para disciplinarlos”. O que a los niños ya no se les puede gritar, ni alzar la voz, para regañar, controlar o disciplinar.

Fue así como llegamos a estas dos grandes áreas: la interacción del docente con sus colegas y la del director con los docentes. Son factores relativamente independientes, esto es, puede haber una buena relación docente-director y, simultáneamente, una mala relación docente-docente o viceversa<sup>202</sup>.

## **II.2.4. OCDQ-RE: las seis dimensiones**

Ya hablamos de las dos grandes áreas del cuestionario —director y profesores— incluyendo las direcciones en que se establecen las relaciones. Aquí veremos cómo cada una de esas dos áreas se compone de tres dimensiones. Las tres dimensiones en el director son: el comportamiento solidario, el comportamiento directivo y el comportamiento restrictivo. En los profesores, por su parte, las tres dimensiones son: el comportamiento de compañerismo, el comportamiento íntimo y el comportamiento desprendido.

En el proceso de traducir el cuestionario al español hemos procurado ser muy precisos, empezando por respetar el orden en que se encuentran organizados los reactivos. Se ha respetado también la construcción de las oraciones según el cuestionario original en inglés<sup>203</sup>. Hemos puesto particular esmero en conservar el sentido original de las oraciones, sin descontextualizarlas.

La clave de este apartado es que vamos a reorganizar el cuestionario y veremos con otros ojos cómo está conformado internamente. El primer paso será desglosar el cuestionario dividiendo la totalidad de sus elementos de acuerdo con las seis dimensiones que busca medir. ¿Y qué queremos lograr? Reagrupar los ítems (reactivos) del cuestionario de acuerdo con su dimensión.

Procederemos a explicar cada dimensión según los autores del cuestionario<sup>204</sup>. Esto nos va a permitir entender más adelante que una puntuación alta no necesariamente significa que dichas conductas son las más marcadas o las más presentes; podemos encontrar casos en que las puntuaciones altas indican justamente lo contrario. Por ejemplo, una puntuación alta en la dimensión de solidaridad, sí es un indicio de mayor grado de actos solidarios por parte del

---

<sup>202</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 38.

<sup>203</sup> El cuestionario en su forma original en inglés lo podemos encontrar en la sección de anexos.

<sup>204</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 30.

director, lo cual contribuye a un clima abierto. Pero, una puntuación alta en la dimensión directiva, indica mayor grado de supervisión y control que justamente es opuesto a un clima abierto. Esto significa que un clima abierto se caracteriza por un bajo nivel directivo.

Así, un ejemplo de un perfil de comportamiento abierto por parte del director no está dado solamente por puntuaciones altas. Al contrario, un clima abierto requiere un menor grado de conducta rígida y directiva. Este juego entre las puntuaciones altas o bajas de cada dimensión es lo que posteriormente va a conformar un perfil. Y veremos cómo es que cada uno de los cuatro tipos de clima escolar responde a un perfil particular en el entramado interno de sus seis dimensiones. Estos cuatro tipos de clima escolar es el tema siguiente, y con él cerramos esta sección de la herramienta cuantitativa. Pero antes, veamos las seis dimensiones.

Comenzaremos por identificar las tres dimensiones del director y posteriormente las tres de los profesores. En cada dimensión vamos a encontrar: la lista de reactivos que se utilizan en el cuestionario OCDQ-RE; el campo “# ítem” y un número entre paréntesis que se refiere al número de reactivo conforme aparece en el OCDQ-RE; seguidos de una breve explicación.

## 1) Director: comportamiento solidario

# ítem	Reactivos del cuestionario OCDQ-RE
(4)	El director interrumpe sus labores para ayudar a los maestros.
(9)	El director usa críticas constructivas.
(15)	El director explica las razones de sus observaciones a los maestros.
(16)	El director escucha y acepta las sugerencias de los profesores.
(22)	El director vela por el bienestar de los maestros.
(23)	El director trata a los maestros como a iguales.
(28)	El director hace cumplidos a los maestros.
(29)	El director es fácil de entender.
(42)	El director se da tiempo para mostrar reconocimiento a los maestros.

Funciona cuando el director muestra una preocupación genuina por los profesores. El director sabe escuchar y se mantiene abierto ante las sugerencias de los docentes. Las felicitaciones y el reconocimiento a los profesores son constantes y auténticos, dando paso a la comunicación asertiva para que la crítica sea manejada de manera constructiva, en lugar de destructiva. Las competencias del profesorado son respetadas y el director expresa un interés, tanto profesional como personal, por su colegiado.

## 2) Director: comportamiento restrictivo

# ítem	Reactivos del cuestionario OCDQ-RE
(11)	Los deberes rutinarios interfieren con el trabajo de enseñanza.
(18)	Los maestros tienen demasiadas exigencias del Consejo.
(25)	El papeleo administrativo es pesado en la escuela.
(31)	El apoyo administrativo reduce el papeleo de los profesores.
(36)	Los maestros están cargados de trabajo no-productivo.

Se da cuando los requerimientos del director entorpecen en lugar de facilitar el trabajo de los docentes. El director va cargando al profesorado con papeleo innecesario, con requerimientos que se desprenden de las juntas del Consejo Técnico Escolar, con labores rutinarias y con otras demandas que interfieren con las actividades de enseñanza y el tiempo de clase.

## 3) Director: comportamiento directivo

# ítem	Reactivos del cuestionario OCDQ-RE
(5)	El director gobierna con mano dura.
(10)	El director revisa la llegada de profesores cada mañana.
(17)	El director organiza los horarios de trabajo para los profesores.
(24)	El director corrige los errores de los profesores.
(30)	El director revisa de cerca las actividades del salón/maestro.
(34)	El director supervisa de cerca a los profesores.
(35)	El director revisa la planeación de clases.
(39)	El director es autocrático (gobierna con poder total).
(41)	El director monitorea todo lo que hacen los maestros.

Es una conducta rígida con supervisión cercana. El director busca monitorear con lupa las actividades de los profesores, incluyendo todo lo que sucede en la escuela. Para lograr mantener el control, el director se fija hasta en los mínimos detalles de lo que sucede a su alrededor.

## 4) Profesores: comportamiento de compañerismo

# ítem	Reactivos del cuestionario OCDQ-RE
(1)	Los maestros realizan su trabajo con energía, vigor y placer.
(6)	Los maestros se retiran inmediatamente al terminar las clases.

- (12) La mayoría de los profesores acepta las fallas de sus colegas.
- (19) Los maestros se apoyan y ayudan mutuamente.
- (26) Los maestros están orgullosos de su escuela.
- (32) Los maestros nuevos son fácilmente aceptados por los colegas.
- (37) Los maestros se relacionan en pequeños y selectos grupos.
- (40) Los maestros respetan las competencias profesionales de sus colegas.

Se refiere a una interacción abierta y profesional entre profesores. Los docentes están orgullosos de su escuela y disfrutan trabajar con sus colegas. Existe un respeto mutuo que acepta el entusiasmo y las virtudes de otros profesores.

## 5) Profesores: comportamiento íntimo

# ítem	Reactivos del cuestionario OCDQ-RE
(2)	Amigos cercanos de los profesores son colegas de la escuela.
(7)	Los maestros invitan a colegas a sus casas.
(13)	Los maestros conocen a los familiares de otros profesores.
(20)	Los maestros disfrutan convivir durante el horario escolar.
(27)	Los maestros se organizan fiestas o celebraciones mutuamente.
(33)	Los maestros conviven y se relacionan frecuentemente.
(38)	Los maestros son un fuerte apoyo para sus colegas.

Promueve la unión y cohesión en las relaciones sociales entre el profesorado. Los docentes se conocen bien entre ellos, crean lazos de amistad cercanos, socializan y conviven regularmente. Son un fuerte soporte social y grupal entre ellos.

## 6) Profesores: comportamiento desprendido

# ítem	Reactivos del cuestionario OCDQ-RE
(3)	Las reuniones de Consejo son inútiles.
(8)	Hay un grupo minoritario de maestros que siempre se opone a la mayoría.
(14)	Hay presión de grupo hacia profesores que se muestran inconformes.
(21)	Los maestros divagan cuando hablan en las juntas.

Alude a la falta de enfoque y orientación a las actividades profesionales. Los profesores simplemente pasan demasiado tiempo en actividades improductivas y carecen de objetivos comunes. Un hecho relevante es la conducta negativa constante, que demerita y critica a los propios compañeros y a la misma escuela.

## II.2.5. OCDQ-RE: los cuatro tipos de clima escolar

En el presente apartado conoceremos los cuatro tipos de clima escolar. Utilizando las dos grandes áreas del test –director y profesores– construiremos una matriz. El comportamiento, para cada uno de estos actores, se concibe en un espectro que va de abierto a cerrado. El cruce de variables entre el comportamiento (abierto-cerrado) del director con el comportamiento (abierto-cerrado) de profesores nos va a dar cuatro posibles combinaciones.

La primera combinación es cuando ambas variables aparecen abiertas, produciendo un clima abierto. La segunda es cuando el director se muestra cerrado a los docentes, pero estos se muestran abiertos; produciendo un clima vinculado. La tercera es cuando el director se muestra abierto a los docentes, pero estos se muestran cerrados; produciendo un clima desvinculado. La cuarta es cuando ambas variables están cerradas, produciendo un clima cerrado.

La siguiente figura muestra esas cuatro combinaciones. Posteriormente, cada tipo de clima es explicado con mayor detalle.

**Figura 2.1. Los cuatro tipos de clima escolar<sup>205</sup>**

		<i>Comportamiento del director</i>	
		Abierto	Cerrado
<i>Comportamiento de los profesores</i>	Abierto	<b>Clima Abierto (1)</b>	<b>Clima Vinculado (2)</b>
	Cerrado	<b>Clima Desvinculado (3)</b>	<b>Clima Cerrado (4)</b>

---

<sup>205</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 40.

## **1) Clima abierto**

El clima abierto se caracteriza por mostrar conductas de respeto, cooperación y apertura entre el colegiado. Facilita las relaciones y promueve la amistad, creando lazos afectivos más fuertes entre compañeros. Así mismo, abre la comunicación y suaviza los procesos de retroalimentación entre director y profesores. De esta manera, tanto director como profesores se muestran abiertos a las relaciones y al trabajo en equipo, generando cohesión para las metas compartidas. Expresiones de compañerismo, apoyo y comprensión están entre las conductas con impacto positivo más comunes. Con frecuencia, los docentes dicen que les gusta su trabajo<sup>206</sup>.

## **2) Clima vinculado**

Un clima vinculado presenta dos rasgos distintivos. Por un lado, intentos no exitosos del director por llevar el liderazgo de la comunidad docente y, por otro, los profesores se desempeñan de manera altamente profesional en su trabajo. Por extraño que parezca, aunque los docentes ignoran las indicaciones del director, se desempeñan como profesionales comprometidos y productivos en su labor. También hay cohesión entre los docentes, esto es, de manera horizontal<sup>207</sup>.

## **3) Clima desvinculado**

El clima desvinculado, como se aprecia en la figura 2.1., está en el cuadrante opuesto al clima vinculado y representa su evidente contraste. El comportamiento del director es firme, solidario y genuinamente preocupado por la comunidad docente. Los profesores, en cambio, reaccionan negativamente a la figura líder y se muestran reacios a aceptar responsabilidades. El profesorado se encuentra claramente desconectado y desvinculado de su trabajo. Aunque el director se muestra solidario, flexible y no-controlador, los profesores son divisivos, intolerantes y sin compromiso. En el mejor de los casos, la plantilla docente simplemente ignora las iniciativas del director y en el peor neutraliza los intentos de liderazgo del director, llegando incluso a sabotearlo<sup>208</sup>.

---

<sup>206</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 39.

<sup>207</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, pp. 39-40.

<sup>208</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 41.

#### **4) Clima cerrado**

Un clima cerrado es la antítesis de un clima abierto y lo podemos apreciar en la figura 2.1 al situarse en el cuadrante opuesto al clima abierto. Tanto el director como los profesores simplemente no se toleran mutuamente, esto significa que van dejando que las cosas sigan igual y sobrellevando el día a día. El director adopta una posición inflexible, no es solidario; es controlador hasta en los más mínimos detalles y con frecuencia sus peticiones dificultan y entorpecen las labores de enseñanza. Los profesores, por su parte, adoptan una actitud apática donde la cohesión y el trabajo en equipo son impensables por encontrarse en una posición divisiva, intolerante y, en algunos casos, hasta cínica<sup>209</sup>.

Aquí cerramos esta segunda sección. En la primera sección detallamos nuestro diseño mixto de investigación y en la presente revisamos a profundidad la herramienta cuantitativa, esto es, el cuestionario OCDQ-RE. En la siguiente sección vamos a explorar la herramienta proveniente del enfoque cualitativo, a saber, la etnografía educativa con entrevistas.

---

<sup>209</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 41.



## II.3. Enfoque cualitativo

En esta sección explicaremos el otro enfoque de nuestra investigación mixta. Para ello, vamos a utilizar cinco apartados: en el primero, repasaremos las características del enfoque cualitativo; en el segundo, conoceremos los primeros aspectos sobre la etnografía; en el tercero, seguiremos profundizando en la etnografía, pero ahora, en los centros educativos; en el cuarto apartado, las entrevistas serán las protagonistas de nuestras herramientas cualitativas y, por último, ofreceremos los datos de las entrevistas aplicadas en la presente investigación para conocer la información recolectada que proviene de instrumentos cualitativos.

### II.3.1. Características del enfoque cualitativo

#### 1) Definición

Para hablar del enfoque cualitativo vamos a recurrir a Denzin y Lincoln (2000) en el primer capítulo de la publicación SAGE titulada *Handbook of Qualitative Research*. Los autores nos dicen que, con el tiempo, la investigación cualitativa ha adquirido distintos significados<sup>210</sup>. Por ello, su correcta definición estará ligada al contexto histórico. Al ofrecer nuestra definición, debemos sugerir una lectura reflexiva, correctamente delineada y dentro de los parámetros académicos y culturales de nuestro trabajo. Conforme vayamos adentrándonos en los diversos detalles, iremos construyendo una concepción más completa.

Comenzaremos, como dicen los autores, construyendo una definición genérica. La investigación cualitativa es entendida como “una actividad situada, que ubica al observador en el mundo”. El mundo de la educación es nuestro primer gran acercamiento. “Consiste en un conjunto de prácticas materializadas e interpretativas que hacen al mundo visible”. Al situarnos en el submundo escolar, la exploración investigativa abrirá nuestros ojos a sus tradiciones, valores, socializaciones, simbolismos e interpretaciones que no forman parte de la realidad cotidiana, pero que florecen a simple vista cuando existen los elementos para su lectura. Son aquellas prácticas interpretativas que transforman la lectura de la realidad cotidiana por medio de “una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones,

---

<sup>210</sup> Véase el capítulo primero titulado “The Discipline and Practice of Qualitative Research” por Denzin and Lincoln (2000, pp. 1-28).

fotografías, grabaciones y memorandos propios”<sup>211</sup>. Debido al carácter mixto de nuestro estudio, vamos a utilizar algunas de estas herramientas junto con nuestra herramienta de origen cuantitativo, esto es, el cuestionario.

La investigación cualitativa, por medio de sus múltiples métodos y técnicas, busca identificar la perspectiva de los participantes en un tema de particular interés académico. Indagar cualitativamente significa adentrarse en los sentidos e interpretaciones que las personas estudiadas dan a sus experiencias, a los eventos de su vida y a ciertos objetos<sup>212</sup>.

Entenderemos que “la investigación es un proceso activo de búsqueda de respuestas a nuestros interrogantes a través de caminos muy diversos”<sup>213</sup>. El constante ajuste, replanteamiento, revisión y redirección son pasos necesarios en la investigación cualitativa. De esta manera, indagar cualitativamente “es presentar esa diversidad en acción, esto es, a partir de la realidad de lo investigado, con sus obstáculos, sus éxitos, sus aparentes fracasos y nuevas búsquedas para arribar a una investigación creíble, auténtica, rigurosa y creativa”<sup>214</sup>.

## **2) Flexibilidad y adaptación**

La investigación cualitativa se identifica como un proceso de constante interacción entre la metodología preconstituida y el trabajo de campo<sup>215</sup>. La metodología preconstituida es un acervo de conocimientos que le dan plataforma y rigor al quehacer científico por medio de los protocolos teóricos. El trabajo de campo, por su parte, se identifica por su nombre, es decir, el conjunto de vivencias que surgen en el ambiente que se busca estudiar. La realidad del trabajo de campo es, a menudo, exigente y suele presentar dificultades inesperadas. Es ahí donde uno como investigador reconoce que los términos y los ejemplos generalizados que ofrece la literatura no siempre reflejan una realidad en la que ya nos encontramos inmersos<sup>216</sup>.

---

<sup>211</sup> Denzin & Lincoln, 2000, p. 3.

<sup>212</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 50.

<sup>213</sup> Meo y Navarro, 2005, p. 137.

<sup>214</sup> Meo y Navarro, 2005, p. 137.

<sup>215</sup> Véase principalmente la referencia en Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene (2013, p. 50), así como Calvo (1992, p. 12).

<sup>216</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 50.

El ir y venir de ideas, conceptos y el amplio conocimiento de cierto fenómeno pueden llegar a sentirse como una camisa de fuerza una vez ingresando al campo. En ocasiones, esta camisa permea y bloquea la capacidad del investigador para salirse del deber ser y afrontar una realidad posiblemente lejana a esas preconcepciones. Salirse de esa camisa implica despojarse del conocimiento riguroso para adoptar una posición neutra, misma que se considera un verdadero reto en la investigación social y, específicamente, en la lectura y en el estudio de la cultura (etnografía). Esa fue, sin duda, nuestra experiencia a nuestro paso por las escuelas<sup>217</sup>.

Bajo esta luz, el perfil de un investigador de Ciencias Sociales incluye la capacidad para interactuar con el ambiente, en lugar de simplemente seguir instrucciones al pie de la letra. Parte de la estrategia del proceso consiste en la capacidad constante para adaptarse. Este es el sello de la investigación cualitativa. Ese sello es su condición de flexibilidad durante el trabajo de campo que exige del investigador un conjunto de habilidades que le permitan reaccionar eficientemente a las diferentes situaciones que se le vayan presentando sobre la marcha<sup>218</sup>.

Al adentrarnos en el enfoque cualitativo, su carácter flexible y adaptativo se verá con mayor claridad. Tal es el caso de la etnografía, nuestra herramienta teórico-metodológica que será abordada con mayor detalle más adelante en esta misma sección. Por ello, resulta pertinente traer el concepto etnográfico a discusión, rescatando el carácter flexible que hereda de este enfoque<sup>219</sup>.

El trabajo antropológico, y por consiguiente el etnográfico, concibe la flexibilidad como un “esfuerzo por vincular lo teórico y lo empírico”<sup>220</sup> en constante ajuste durante el trabajo de campo. La etnografía se distingue de otras disciplinas cualitativas porque parte de un planteamiento teórico y conceptual; sin embargo, sus conceptualizaciones y categorías teóricas no están acabadas, ni cerradas, ni totalmente definidas desde el principio. En realidad, son un

---

<sup>217</sup> Quiero compartir el reto que ha significado captar y sistematizar una realidad escolar distinta a la que describe la literatura y hasta los medios de comunicación masiva, incluyendo televisión y periódicos.

<sup>218</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 50.

<sup>219</sup> Aquí encontramos los fundamentos para utilizar entrevistas semiestructuradas a nuestro paso por las escuelas, pues la vida escolar orgánica exige una dinámica de charla mucho más abierta y fluida. En esta rutina escolar sería imposible entablar conversaciones ciñéndose a un formato rígido, ya que lograr la apertura de un profesor es el mayor tesoro al que un investigador puede aspirar.

<sup>220</sup> Calvo, 1992, p. 12.

punto de partida que se va ajustando durante la investigación, ya que sus conceptos y relaciones se van construyendo a lo largo del trabajo de campo.

La práctica empírica de la etnografía requiere “mantener una consistente relación entre las preguntas teóricas de referencia de la investigación y la recolección de datos relevantes”. Por medio de estos nuevos datos, es posible apreciar la llegada de “resultados nuevos, originales, o bien inesperados que pueden transformar las preguntas iniciales o el objeto de estudio”<sup>221</sup>. Ese cambio o ajuste en el objeto de estudio fue claramente apreciado en nuestro proceso de investigación de campo. Inclusive, lo tratamos a detalle en este mismo capítulo al hablar de la unidad de análisis. En dicho apartado, se relató el proceso de maduración de nuestra unidad de análisis.

Nuestra unidad inicial contemplaba a los docentes como el objeto de estudio y, una vez que, a exigencia del mismo proceso investigativo, fue incorporado el concepto de clima organizacional por medio del cuestionario OCDQ-RE, se incluyó una segunda unidad de análisis. Esta nueva unidad se basaba en los docentes también, pero ahora contemplaba la organización docente (la escuela) como la unidad conceptual de análisis. En lugar de cambiar la unidad, ésta realmente se amplió, pasando de lo individual a lo colectivo. En ambos casos, el docente sigue siendo la unidad mínima.

Utilizando las palabras de Beatriz Calvo (1992) en su publicación titulada *Etnografía de la educación*, narraremos esa necesidad de ajustar el objeto de estudio: “Esto obliga al investigador a reflexionar de manera profunda y a mantener una actitud flexible; a mostrar la capacidad de saber avanzar, regresar, pero luego detenerse, tomar distancia, reflexionar, revisar, corregir, volver a avanzar, etcétera”. El colorido baile que surge en esa danza del trabajo de campo, es un arte que le da su sello particular a la investigación cualitativa. Hacer investigación etnográfica implica “ir y venir de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo teórico, pero sin perder el hilo teórico conductor de la investigación”<sup>222</sup>.

Debemos confesar que haber realizado un ajuste en nuestro objeto de estudio, o más bien enriquecerlo, no fue sencillo. En su momento, el caos impera y la desesperación se apoderaba de nuestra labor como investigadores. Pero en ese juego de “ir y venir” el resultado de haber enriquecido y fortalecido nuestro objeto de estudio trajo una aportación de inmenso

---

<sup>221</sup> Calvo, 1992, p. 12.

<sup>222</sup> Calvo, 1992, p. 12-13.

valor a nuestra investigación: pasó del diseño cualitativo al diseño mixto por la incorporación del cuestionario OCDQ-RE sin dejar de ser un estudio de raíz etnográfica.

### 3) Reflexividad

El término “reflexividad”<sup>223</sup> es “uno de los conceptos y prácticas más importantes para lograr diferenciar la investigación cualitativa de la cuantitativa”<sup>224</sup>. El factor humano y la capacidad de autorreflexión son el componente cualitativo que distingue a este enfoque de investigación. “Entender a la investigación cualitativa como una profesión supone altos niveles de reflexividad (tanto individual como colectiva) que apuntan a explicitar cómo el conocimiento se produce”<sup>225</sup>.

El ejercicio de la reflexividad “implica un cambio de paradigma epistemológico. Es un proceso meticuloso de manera que el investigador hace un esfuerzo deliberado y consciente de interrogar su propia subjetividad en relación con el sujeto investigado”<sup>226</sup>. Aunque parezca una tarea fácil o superficial, el desprendimiento afectivo que requiere por parte del investigador exige mucha disciplina.

La reflexividad se entiende como “un concepto multidimensional que refiere tanto a la objetivación de la práctica investigativa como a su examen crítico a la luz de diferentes lentes”<sup>227</sup>. La mirada de un tercero —o terceros— puede ayudar a hacer visible aquello de lo que uno no es consciente. “Realizar reflexividad implica llegar a un punto de inflexión donde el investigador gira el lente-investigador fuera de otros y hacia sí mismo”<sup>228</sup>. Hacer reflexividad significa ser juez y parte al mismo tiempo.

Reflexividad es “un proceso que reta al investigador a explícitamente examinar cómo es que su agenda de investigación y suposiciones, su localización como sujeto, sus creencias personales y sus emociones entran en la propia investigación”<sup>229</sup>. Cuando los sesgos se filtran

---

<sup>223</sup> En ocasiones es terminología prestada del inglés: *reflexivity*.

<sup>224</sup> Hsiung, 2008, p. 211.

<sup>225</sup> Meo y Navarro, 2009, p. 126.

<sup>226</sup> Hsiung, 2008, p. 214.

<sup>227</sup> Meo y Navarro, 2009, p. 125.

<sup>228</sup> Hsiung, 2008, p. 213.

<sup>229</sup> Hsiung, 2008, p. 212.

en la visión del investigador, la información recolectada se deforma bajo la luz de sus propias creencias. Y esas creencias, definitivamente, no siempre representan las creencias del grupo estudiado.

Esta reflexividad, “al igual que la autonomía profesional, está limitada al compromiso de la profesión con la producción de conocimiento”<sup>230</sup>. Se le considera un “tema central en los debates de objetividad y subjetividad así como ultimadamente para los fundamentos científicos de la investigación y el conocimiento en las ciencias sociales”<sup>231</sup>.

Dado que la reflexividad es un proceso, “los primeros y más cruciales pasos hacia este punto llegan cuando el entrevistador se hace consciente de sus suposiciones y localización, así como de sus respuestas emocionales durante una entrevista, cuando estas están en conflicto directo con aquellos del informante”<sup>232</sup>. Por más inverosímil que esto pueda parecer, su verdadero impacto en las entrevistas aparece bajo un nuevo aspecto, pues la entrevista, en definitiva, también es una relación de poder.

## **II.3.2. La etnografía**

### **1) Definición**

Entendemos la etnografía como el “trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura”<sup>233</sup>. En el trabajo etnográfico de nuestra investigación vamos a utilizar determinadas herramientas para la recolección de información donde se verán reflejados dichos aspectos de la cultura escolar y docente.

La presente investigación utiliza el recurso etnográfico para el estudio de la cultura escolar por su carácter teórico-procedimental. La etnografía se aplica como “una metodología interpretativo-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos”<sup>234</sup>.

---

<sup>230</sup> Meo y Navarro, 2009, p. 126.

<sup>231</sup> Hsiung, 2008, p. 211

<sup>232</sup> Hsiung, 2008, p. 213.

<sup>233</sup> Serra, 2004, p. 165.

<sup>234</sup> Levinson, Sandoval-Flores & Bertely-Busquets, 2007, p. 825.

El propósito de la etnografía, como lo entendemos en nuestra investigación, es “dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social”<sup>235</sup>. Esa institución es la escuela, cuyo agrupamiento de interés son los docentes y se trata de explicar ese proceso de socialización que define el ambiente y la cultura de nuestras organizaciones educativas.

Cabe mencionar que la etnografía “no es una técnica. Para la realización de una etnografía se utilizan técnicas diversas en función de la voluntad del etnógrafo y de las cuestiones que desean estudiarse”<sup>236</sup>. Por ello, debemos considerar a la etnografía como una metodología interpretativo-descriptiva.

## **2) ¿Investigación realmente pura?**

Es ampliamente retomada por académicos e investigadores “la necesidad de acudir al campo libre de prejuicios y con la mente abierta”. Sin embargo, esta invitación no se debe polarizar. Pues si “se ha realizado una interpretación excesiva de esta exigencia de la etnografía o del trabajo de campo”, se ha incurrido en acudir “al campo sin formación teórica y con la mente en blanco”<sup>237</sup>.

Cuando se dice que el etnógrafo debe llegar con una mente abierta y neutra al campo de estudio, no se refiere a llegar sin un bagaje teórico, sino más bien sin prejuicios. El objetivo es abrirle al investigador la posibilidad de absorber toda la información relevante, evitando al mismo tiempo caer en sesgos durante los registros. Esos sesgos se manifiestan cuando se filtra de manera errónea aquello que el investigador reconoce como información relevante, pero que finalmente no aporta datos concretos.

Por otro lado, se afirma que el investigador “no puede borrar de un plumazo sus propios referentes culturales; está ahí y desempeña un papel, ¿cómo lograr entonces abrir espacio a la perspectiva del otro, sin que el investigador renuncie a la propia?”<sup>238</sup>. Y la respuesta está en aprender a conciliar esta paradoja por medio de un equilibrio.

---

<sup>235</sup> Levinson, Sandoval-Flores & Bertely-Busquets, 2007, p. 825.

<sup>236</sup> Serra, 2004, p. 167.

<sup>237</sup> Serra, 2004, p. 174.

<sup>238</sup> Levinson, Sandoval-Flores & Bertely-Busquets, 2007, p. 837.

Por ello, vamos a revisar más adelante que también hay autores que argumentan que la información proveniente de una entrevista no consiste únicamente en la charla o en aquello que ofrece el participante, sino también en las preguntas, prejuicios e impresiones del investigador/entrevistador. De ahí la necesidad de ejercitar la autorreflexión, encontrando ese equilibrio del que hablábamos. Para llegar a él hemos seguido el principio de la reflexividad, donde como investigadores tuvimos que realizar un proceso de abstracción y distanciamiento. Gracias a él, seguimos creciendo para encontrar aquellas suposiciones y aquel bagaje conceptual que se podría haber manifestado en “cuestionarios salvajes”<sup>239</sup>.

### 3) El riesgo de la fragmentación

La observación directa y la participación en el grupo escolar que buscamos estudiar han sido cruciales en nuestra lectura como etnógrafos. Como lo indica Calvo (1992), el trabajo etnográfico y su presencia en campo significan “estar ahí”, entendido en nuestro estudio como la posibilidad de estar dentro de las escuelas durante sus actividades diarias. Y ello “implica desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el trabajo de campo, que le permita al etnógrafo descubrir lo ‘invisible’, detectar a los actores, entender sus intereses, acciones, alianzas y contextualizar históricamente los acontecimientos”. Todo ello permite “dar sentido y coherencia a lo que sucede”<sup>240</sup>.

Al llegar a un hábitat nuevo, el investigador corre el riesgo de hacer una lectura descontextualizada, aun estando dentro del contexto mismo. Aquí, descontextualizar adquiere un significado histórico, más que físico. Es necesario, primero, comprender el contexto social y sus tramas en curso. Significa comprender los hilos que ya se encuentran tejidos por la experiencia previa del grupo. Escuchar y escuchar, antes de saltar a conclusiones y conjeturas prematuras. Así fue como las entrevistas cobraron mucho valor para afianzar y contextualizar históricamente esa lectura que inició con la observación y la participación escolar. Para poder profundizar y reconstruir la trama social docente nos servimos de la “triangulación de sujetos”<sup>241</sup> como estrategia de validación de datos.

---

<sup>239</sup> Serra, 2004, p. 172.

<sup>240</sup> Calvo, 1992, p. 11.

<sup>241</sup> “*Triangulación de sujetos*: El investigador trata de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada”. Concepto y definición en Álvarez Álvarez, 2008, s/p; consultar sección final titulada “Triangulación”.



Ese entramado se va a manifestar de varias formas, las cuales serán revisadas en el capítulo 3 dedicado a la presentación de resultados. Adelantamos al lector que una forma directa en que se manifiesta esa riqueza de convivencia docente es posible dibujarla por medio del cuestionario OCDQ-RE. Pero la forma más rica de dibujar las alianzas docentes será cuando hablemos de los microclimas y las subculturas, tal como pudimos apreciarlos durante nuestra presencia prolongada en las escuelas.

#### **4) Tipología de etnografías**

El método etnográfico, como herramienta de investigación, también tiene sus variantes y adecuaciones. Si bien es un referente teórico, también propone una metodología de aproximación al campo del conocimiento. Con el tiempo, con el uso y con las variantes que ha sufrido este método, se han ido multiplicando los nombres que ha recibido. Aquí buscaremos presentar una síntesis lo más precisa posible de sus diversas versiones. Comenzaremos utilizando la investigación de Beatriz Calvo (1992). En ella, la autora distingue la “etnografía analítica” de la antropología en general y de la etnografía de corte tradicional. Este ejercicio será de gran ayuda como primer ejemplo.

Por un lado, la autora nos muestra que el trabajo antropológico y etnográfico “se caracterizan y se distinguen de otras disciplinas por el énfasis en la realización del trabajo de campo llevado a cabo directamente por el propio investigador” y, por el otro, la autora utiliza el siguiente argumento para distinguir a la etnografía analítica del enfoque tradicional. Afirma que la distinción surge por “su forma especial de hacer investigación y de construir conocimiento”<sup>242</sup>. Así, cada etnografía recorre un camino único y tiene un propósito distintivo.

Utilizando este mismo argumento, vamos a presentar a continuación un espectro de etnografías que llevan un apellido distinto. El propósito principal es situar nuestra investigación en aquella o aquellas metodologías etnográficas que definen nuestra investigación. Simultáneamente, presentamos un abanico de opciones para que el lector pueda comparar entre diversas opciones de investigación etnográfica. El propósito de esto es acercarnos a construir una nueva concepción epistemológica, la cual sería a la vez una aportación más de nuestra investigación.

---

<sup>242</sup> Calvo, 1992, p. 9.

Como se verá en esta sección, “existen diversas maneras de organizar la producción etnográfica en educación”<sup>243</sup>. No es fácil encontrar un consenso entre los diversos trabajos académicos, en especial, cuando la característica principal de la etnografía es la libertad del investigador para abrir su propio camino. Incluso se puede decir que “las corrientes etnográficas de la investigación en educación no pueden ser catalogadas de una sola manera”. Por ello, aun al hacer clasificaciones y reunir enfoques esto “no resuelve el debate y las divergencias, [pero] nos ayuda a delimitar el sentido, la intencionalidad y, sobre todo, los límites de nuestro particular modo de ‘etnografiar’”<sup>244</sup>.

En palabras de Piña Osorio (1997), “la variedad de temáticas y de tratamientos teóricos y metodológicos hacen que la investigación etnográfica se muestre rebelde para ser definida”. Este fenómeno depende no solo de la disciplina de la que proviene el investigador, “sino también de los enfoques metodológicos específicos (desde qué psicología, antropología o sociología) que los guían en su trabajo de investigación y de exposición”<sup>245</sup>.

Comenzaremos nuestro recorrido con la publicación de Beatriz Calvo (1992), quien tan solo en su artículo emplea cuatro tipos de etnografías<sup>246</sup>. Seguiremos el orden con que son presentadas en su artículo. Estas son: 1) etnografía analítica, 2) etnografía interpretativa, 3) etnografía positivista, y 4) etnografía posmoderna, también llamada etnografía norteamericana.

La etnografía analítica que utiliza Calvo (1992) está en estrecha relación con la metodología de estudio de caso. La autora explica que “la vinculación entre etnografía y estudio

---

<sup>243</sup> Bertely Busquets, 1994, s/p; consultar primera sección titulada “Enfoques interpretativos, cualitativos o etnográficos”. Artículo por la Universidad Veracruzana. Recuperado de:  
[[https://www.uv.mx/cpue/coleccion/n\\_2526/publmari.htm](https://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publmari.htm)].

<sup>244</sup> Bertely Busquets, 1994, s/p; consultar primera sección titulada “Enfoques interpretativos, cualitativos o etnográficos”.

<sup>245</sup> Piña Osorio, 1997, s/p; “Consideraciones sobre la etnografía educativa”, en *Perfiles educativos*, sección “La importancia de la investigación etnográfica”.

<sup>246</sup> El artículo de Beatriz Calvo (1992) titulado “Etnografía de la educación” es una lectura ampliamente recomendada si se desea profundizar en las múltiples líneas etnográficas de investigación. Además de que el artículo analiza con detalle las etnografías utilizadas en el campo educativo, provee riqueza conceptual abriendo caminos claros y bien definidos con abundantes frutos bibliográficos.

de caso se da en tanto la primera resulta una forma —más no la única— de abordar el segundo”<sup>247</sup>. Vamos a destacar tres puntos fundamentales de esta metodología.

En primer lugar, “la observación y participación intensivas y prolongadas en la localidad que se está estudiando” la realiza un investigador cuyo rol se enfoca en que “dé cuenta de lo inmediato y local, de lo particular, concreto y específico de los hechos y eventos cotidianos”. Lo anterior “se convierte en el principal componente de la investigación”<sup>248</sup>.

En segundo lugar, entiende que “la comprensión de lo específico se hace necesaria a través de la documentación o registro de detalles concretos de las prácticas”, pero sin recurrir a los “grandes relatos totalizadores” y cuidando de no caer en aquella “función puramente narrativa y deductiva que podría resultar anecdótica, ya que considera que no por mucho describir se profundiza más”<sup>249</sup>.

En tercer lugar, se identifica “en tanto la localidad de estudio no es totalmente desconocida al etnógrafo”, pues antes este último jugaba un papel de “extraño” al estudiar “grupos indígenas localizados en comunidades cerradas, lejanas y exóticas”, mientras que ahora la institución, región o comunidad en que se adentra el investigador ya “no le resulta ajena, pues de alguna manera, forma parte de su propia realidad”. Finalmente, la etnografía analítica “se trata de un estilo diferente de percibir el problema, en tanto la distancia entre el objeto de estudio y el investigador se acorta”<sup>250</sup>.

El segundo tipo de etnografía es la etnografía interpretativa, la cual “se centra en el estudio de los fenómenos culturales entendidos como sistemas de símbolos y en la interpretación de significados de las acciones desde el punto de vista de los propios actores”<sup>251</sup>. La autora relata que “los interpretativos afirman que las relaciones sociales están inmersas en este sistema de significados y toman formas simbólicas”, donde “el sistema de símbolos de la gente ordena las relaciones”<sup>252</sup>. Es una descripción sumamente similar a lo que se conoce como “interaccionismo simbólico”. Además, Calvo afirma que su conductor y quizá mejor exponente

---

<sup>247</sup> Calvo, 1992, p. 13.

<sup>248</sup> Calvo, 1992, p. 10.

<sup>249</sup> Calvo, 1992, pp. 10-11.

<sup>250</sup> Calvo, 1992, p. 13.

<sup>251</sup> Calvo, 1992, p. 10.

<sup>252</sup> Calvo, 1992, p. 10.

ha sido Clifford Geertz; sin embargo, en el artículo de Álvarez Álvarez (2008), en donde habla sobre el interaccionismo simbólico, Geertz aparece bajo la clasificación de “etnografía holística”.

El tercer tipo es la etnografía positivista, “misma que se encarga de describir exhaustivamente los hechos, de contarlos y medirlos”<sup>253</sup>. Es una “técnica puramente empírica de la observación participante con objeto de registrar todo lo que sucedía al interior del aula, y a partir de esa descripción exhaustiva de detalles, buscaba respuestas a problemas del aprendizaje”<sup>254</sup>.

En cuarto lugar, encontramos la etnografía postmoderna. Es una técnica que se centra en “el análisis de textos etnográficos más que por el hecho de realizar etnografía”. Se consolidó como corriente en el Seminario de Santa Fe, Nuevo México, en el año de 1984. Tuvo en ella gran influencia Geertz, por ello también se le llama “etnografía americana”. Está enfocada “al análisis del modo en que los textos etnográficos están constituidos, de la[s] estrategias discursivas y narrativas de los etnógrafos como autores, es decir, del cómo se dice o se escribe, más que del qué se dice”<sup>255</sup>.

Otro gran referente para la clasificación de etnografías es la publicación de Álvarez (2008). La autora nos lleva de la mano utilizando la clasificación que realiza Jacob (1987) y que posteriormente retoma Cajide (1992). Álvarez Álvarez se basa explícitamente en Cajide y ofrece cuatro tipos de perspectivas etnográficas.

La primera perspectiva es la etnografía holística. Su propósito es “la descripción y la interpretación cultural del todo o de alguna/s parte/s de la cultura de una determinada comunidad, incidiendo en cómo las distintas partes configuran la cultura”<sup>256</sup>. Tiene tres subdivisiones: macroetnografía, estudios de la comunidad y microetnografía.

La segunda perspectiva es la antropología cognitiva, también llamada etnociencia o nueva etnografía. Busca “identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida”<sup>257</sup>. Aquí los datos se expresan por medio de las

---

<sup>253</sup> Calvo, 1992, p. 11.

<sup>254</sup> Calvo, 1992, pp. 18-19.

<sup>255</sup> Calvo, 1992, p. 11.

<sup>256</sup> Álvarez Álvarez, 2008, s/p; ver sección 4.

<sup>257</sup> Álvarez Álvarez, 2008, s/p; ver sección 4.

palabras y su significado, pues la cultura grupal se ve reflejada en el lenguaje y principalmente en la semántica.

La tercera perspectiva es la etnografía de la comunicación o etnografía constitutiva. Su propósito es “estudiar los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, realizando análisis socio-lingüísticos”<sup>258</sup>. Tiene sus fundamentos en la antropología, la sociología, la sociolingüística y la comunicación no verbal.

La cuarta y última perspectiva es el interaccionismo simbólico<sup>259</sup>. Se deriva de la escuela de Chicago que data de 1920-1930. Su finalidad es “examinar las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones”<sup>260</sup>. Su metodología de trabajo es la observación participante, las entrevistas, las historias personales, autobiografías, así como estudio de casos y cartas. También “es una derivación de la psicología social” y entre sus premisas está que “la realidad es producto de una construcción social”<sup>261</sup>.

Bertely Busquets (1994) menciona que estas cuatro categorías ya se utilizaban antes, aunque de manera más superficial. Retoma directamente la clasificación de Jacob (1987), que inicialmente tenía una quinta clasificación sobre el trabajo etnográfico: la psicología ecológica.

Por su parte, la publicación de Bertely Busquets (1994) reúne otros dos enfoques. Hace referencia de la fenomenología social<sup>262</sup>. En ella se “introduce al concepto de ‘realidades múltiples’ y a la posibilidad que tienen los sujetos de construirlas, significando de manera particular el mundo del cual forman parte”<sup>263</sup>. El segundo enfoque es la sociología

---

<sup>258</sup> Álvarez Álvarez, 2008, s/p; revisar sección 4.

<sup>259</sup> Concepto también recogido en la investigación de Piña Osorio, 1997, s/p; sección inicial “La importancia de la investigación etnográfica”.

<sup>260</sup> Álvarez Álvarez, 2008, s/p; revisar sección 4.

<sup>261</sup> Bertely Busquets, 1994, s/p; ver sección 1 “Enfoques interpretativos”.

<sup>262</sup> Concepto también recogido en Piña Osorio, 1997, s/p; ver sección inicial “La importancia de la investigación etnográfica”.

<sup>263</sup> Bertely Busquets, 1994, ver sección 1 titulada “Enfoques interpretativos”.

comprehensiva<sup>264</sup>, donde “la acción social se refiere a un tipo de conducta humana en la que los sujetos enlazan un sentido subjetivo”<sup>265</sup>.

Tenemos además la investigación de Piña Osorio (1997), que recoge otro conjunto de perspectivas de interpretación sobre el trabajo etnográfico. El autor contempla la etnometodología de Cicourel y Garfinkel; la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur; la teoría crítica de Habermas; y la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann. La publicación también hace referencia a la etnografía crítica, en la cual ahonda un poco más.

En fin, la lista de aproximaciones teóricas para la investigación etnográfica puede continuar y muy probablemente seguirá creciendo en un futuro próximo. Nosotros formamos parte de esa lista al introducir y desarrollar el concepto de etnografía institucional. Un concepto prestado de la reciente investigación de Vázquez Dzúl (2017), quien lo utiliza como alternativa metodológica para el nivel universitario y se basa en la experiencia de los alumnos. Aplicaremos este concepto a la escuela primaria pública centrándonos en los docentes. A este tema dedicaremos el siguiente apartado.

### **II.3.3. La etnografía educativa**

#### **1) Definición**

La etnografía educativa consiste en “describir de una cultura [...] el funcionamiento de la educación”<sup>266</sup>. La educación se concibe como un proceso abordado desde la perspectiva del estudio cultural.

Al mismo tiempo, la etnografía como una opción metodológica de la investigación educativa “permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo”<sup>267</sup>. Adentrarnos en la institución educativa escolar tuvo como propósito identificar los elementos culturales desde su interior, obteniendo la información a partir de aquellos que laboran también en su interior. Por ende, nuestro estudio es empírico, pues busca comprender

---

<sup>264</sup> Concepto también recogido en Piña Osorio, 1997, s/p; revisar sección inicial “La importancia de la investigación etnográfica”.

<sup>265</sup> Bertely Busquets, 1994, s/p, ver sección 1 “Enfoques interpretativos”.

<sup>266</sup> Serra, 2004, p. 166.

<sup>267</sup> Levinson, Sandoval-Flores & Bertely-Busquets, 2007, p. 827.

el interior de la vida escolar y, como es natural, requiere que el investigador esté dentro, al menos, en la recolección de la información y datos etnográficos, pues el análisis y la redacción se hacen fuera. Esto es así, sobre todo, por razones de tiempo y logística; pero también porque es un proceso que requiere cierto distanciamiento del objeto de estudio para su ulterior abstracción.

## **2) Etnografía escolar**

La etnografía escolar, como parte del gran espectro educativo, es un espacio y un lugar mucho más definidos. Tiene “su origen en el interés que han despertado diferentes problemas educativos localizados en las escuelas”<sup>268</sup>.

La etnografía escolar es considerada en nuestro trabajo como “un método integral en el estudio del comportamiento en la escuela”<sup>269</sup>. El ejercicio descriptivo etnográfico de nuestra investigación está respaldado por el contexto en el que se elabora. De esta manera, la escuela primaria pública se convierte en el escenario de actuación.

Para hablar de etnografía escolar hay que considerar lo que sucede en las escuelas; pero debemos ser cautelosos para no equiparar este concepto con el de etnografía educativa, más bien se trata de un subconjunto de esta, puesto que “ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución”<sup>270</sup>.

## **3) Etnografía institucional**

La etnografía institucional es un término que encontramos en la publicación de Vázquez Dzul (2017). Ciertamente, también puede estar presente en otras fuentes. El término hace referencia a la realización de “estudios institucionales acudiendo a los estudiantes como objetos-sujetos” para el análisis conceptual y como fuentes de información también<sup>271</sup>.

El estudio de Vázquez Dzul (2017), y por consiguiente el origen del concepto “etnografía institucional” que vamos a emplear, se aplica a instituciones de educación superior. Tiene como

---

<sup>268</sup> Serra, 2004, p. 166.

<sup>269</sup> Vázquez Dzul, 2017, p. 118.

<sup>270</sup> Serra, 2004, p. 166.

<sup>271</sup> Vázquez Dzul, 2017, p. 115.

objetivo “la exploración de la etnografía como un método dirigido hacia la identificación de la congruencia entre la propuesta educativa institucional (modelo educativo y demás documentos rectores) y la experiencia estudiantil”<sup>272</sup>.

Al tomarlo prestado, lo vamos a modificar con ciertos ajustes para nuestra investigación, generando un nuevo concepto. En primer lugar, lo vamos a aplicar a las escuelas primarias públicas de la Delegación Tlalpan. Cabe mencionar que las colonias en que se encuentran las escuelas cambian radicalmente, especialmente si están dentro o fuera del circuito Periférico. Sin embargo, todas tienen una catalogación idéntica para la prueba ENLACE 2012. En segundo lugar, lo vamos a aplicar a la experiencia docente.

Por su cuenta, el concepto de etnografía institucional nos va a permitir establecer un puente con la cultura organizacional. Si entendemos la etnografía como el estudio de la cultura y a la institución escolar como una organización institucional, vamos a tener el mismo concepto, aunque abordado desde dos perspectivas distintas. Sin embargo, el significado es el mismo. Para efectos de este capítulo, donde estamos describiendo las herramientas teórico-procedimentales de nuestra investigación, el término etnografía institucional se afianza con legítimo y riguroso sentido académico. En capítulo 3, utilizar cultura organizacional nos va a abrir un mundo conceptual y bibliográfico que nos permitirá generar categorías analíticas procedentes de nuevos horizontes teóricos. Nos serviremos de esas herramientas para analizar la cultura y el clima de la organización escolar.

## **II.3.4. La entrevista en la investigación cualitativa**

### **1) Definición**

La entrevista, entendida como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”<sup>273</sup> es la herramienta principal para la recolección de información durante las visitas a nuestros centros escolares. Es el culmen de un proceso de acercamiento a la comunidad escolar que creó espacios de conversación e intercambio de información con actores clave de las instituciones y que cubrió todo el organigrama institucional en dos casos concretos.

---

<sup>272</sup> Vázquez Dzul, 2017, p. 116.

<sup>273</sup> Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 418.



La entrevista cualitativa es un encuentro social entre dos personas. El intercambio de información que tiene lugar en esa conversación, es una situación social lingüísticamente compleja, donde sobresale su riqueza subjetiva<sup>274</sup>. Dentro de ese espacio de intercambio el entrevistado o informante responde a las preguntas del entrevistador.

Desarrollar las habilidades de un entrevistador eficaz lleva tiempo y requiere paciencia, ya que es un proceso marcado por la capacidad de autorreflexión. Conforme avanza el tiempo y se va adquiriendo práctica y experiencia, el entrevistador comienza a sentirse más cómodo. Eventualmente, como explorador eficaz, un entrevistador debe aprender a mejorar su capacidad de escucha y a ser cada vez más agudo para recabar la información que busca<sup>275</sup>. La clave del éxito para un proceso abierto como la entrevista está en la capacidad del entrevistador para lograr la apertura del informante. Por ello, el tacto, carisma y profesionalismo juegan un papel muy importante para lograr que el entrevistado decida compartir su mundo interior. Finalmente, de esa apertura surge la calidad de las respuestas nacidas de una conversación relajada y empática.

La entrevista cualitativa es un proceso que se va creando simultáneamente entre el entrevistador y el informante (Hsiung, 2008; Donalek, 2005; Griffe, 2005). Requiere, indudablemente, la participación de ambos en la exploración conjunta de los temas, logrando así adentrarse en ellos colaborativamente. Realizar una entrevista exitosa significa encontrar la forma de “conectar con otra persona en un nivel muy profundo”<sup>276</sup>. Lo que en un principio fue concebido vagamente como un encuentro social, fue madurando hasta convertirse en una relación entre dos personas. Por tanto, es un acto con implicaciones éticas. En otras palabras, “la entrevista de investigación cualitativa es un viaje compartido”<sup>277</sup>.

Debemos mencionar que cada entrevista es un viaje único. Aunque la guía de preguntas nos sirve de *checklist* sobre los temas a cubrir, el resultado de cada proceso depende totalmente del viaje. Con el avance de nuestra investigación y el incremento del número de entrevistas pudimos llegar a comprender que “los datos de las entrevistas no solo están compuestos por las palabras literales durante la charla, sino también por las asunciones del evaluador, sus

---

<sup>274</sup> Qu & Dymay, 2011, p. 259.

<sup>275</sup> Donalek, 2005, p. 124.

<sup>276</sup> Donalek, 2005, p. 125.

<sup>277</sup> Donalek, 2005, p. 124.

sesgos y preguntas”<sup>278</sup>. El dominio de la técnica para realizar entrevistas exitosas es mucho más que el ejercicio de guiar la charla. Nuestro papel durante la entrevista debió ser puesto bajo la lupa. Llevar a la práctica el ejercicio de reflexividad fue adquiriendo importancia conforme fuimos madurando en el dominio de la técnica, pues el crecimiento como investigadores es, a final de cuentas, un resultado directo de la experiencia en campo.

Para nosotros, el dominio de la técnica de la entrevista se dio cuando encontramos la forma de conectar con nuestros informantes escolares. Cada caso y cada historia tiene un lugar importante en el registro de las entrevistas realizadas. No dejamos escapar ninguna oportunidad para escuchar a un profesor, cubriendo la totalidad de los docentes en las escuelas a las que se nos permitió acceder. Inclusive, destinamos tiempo y recursos a completar la totalidad del organigrama escolar en los dos centros educativos de la tercera etapa de la investigación. Probablemente, algo que nos permitió lograr la apertura de los profesores fue nuestra disponibilidad para hablar con ellos, alargando las entrevistas o acordando una segunda entrevista para terminar la conversación. Es un punto que cuidamos con particular esmero.

Así lo indican nuestros autores, “dar la historia de uno es un regalo profundamente valorado. El investigador tiene la responsabilidad de cuidar y respetar ese regalo, usarlo para lo que fue destinado, y que otros se puedan beneficiar de la historia del participante”<sup>279</sup>.

Concretar una entrevista cualitativa es tan solo el primer paso. El contenido de la entrevista nos ofrece una riqueza subjetiva contenida en el material lingüístico, que aún debe ser analizado. “Las palabras de la entrevista constituyen los datos en bruto, mientras que es el trabajo del análisis darle forma concreta al significado de la entrevista en la llamada interpretación”<sup>280</sup>.

“En esencia, el método de la entrevista es el arte de preguntar e interpretar las respuestas”<sup>281</sup>. Y al utilizar esta herramienta “la descripción resultante no es simplemente un

---

<sup>278</sup> Griffee, 2005, p. 36.

<sup>279</sup> Donalek, 2005, p. 125.

<sup>280</sup> Griffee, 2005, p. 36.

<sup>281</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 243.

recuerdo provocado de experiencias pasadas del participante, sino un trabajo co-creado que emerge de la interacción entre investigador y participante”<sup>282</sup>.

La entrevista como instrumento de investigación, de acuerdo con Stéphane Beaud (2018), proviene de la disciplina de la psicología desarrollada en Estados Unidos. Es una técnica que se ha difundido y trasladado a otras disciplinas y otros campos del indagar científico gracias a la estandarización del instrumento. En este camino de traslado ha conservado, claro está, su forma intelectual inicial: “recopilación de ‘opiniones’, entrevistador neutral y objetivo, escucha flotante, ‘psicologización’ de las relaciones, adaptabilidad de la técnica a cualquier situación, etc.”<sup>283</sup>.

Siguiendo a Beaud (2018), nos interesa rescatar la forma en que la entrevista ha migrado, por medio de la apropiación y la reinterpretación, a las Ciencias Sociales<sup>284</sup>. El autor muestra a lo largo de su detallado e interesante artículo, traducido del francés al español,<sup>285</sup> la forma en que “la entrevista, como instrumento de investigación, ha estado atenazada durante un largo tiempo, ‘acorralada’ entre la fuerte legitimidad de la instrumentación estadística en la sociología y la observación participante en la etnología [...]”<sup>286</sup>. Como lo dice el título de su artículo, él defiende el uso de la entrevista etnográfica en el marco de las Ciencias Sociales.

Consideramos valiosa su posición para refutar la crítica que recibe la técnica de la entrevista etnográfica por parte de la disciplina sociológica, la cual favorece y privilegia la investigación por medio de entrevista-por-encuesta (*survey research*) por su corte cuantitativo. La crítica y marginación que este instrumento ha recibido se encuentra bajo los conceptos de “prueba” y “representatividad”<sup>287</sup>. Así, el autor muestra los puntos que “atestiguan el menor crédito científico concedido al trabajo etnográfico y que señalan la fuerte resistencia del mundo

---

<sup>282</sup> Donalek, 2005, p. 124.

<sup>283</sup> Beaud, 2018, p. 177.

<sup>284</sup> Beaud, 2018, p. 177.

<sup>285</sup> El Instituto Colombiano de Antropología e Historia tradujo y publicó el artículo en *Revista Colombiana de Antropología*. El título original del artículo es “L’usage de l’entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l’entretien ethnographique”, publicado originalmente por la revista *Politix*, 9(35), pp. 226-257, en el año 1996.

<sup>286</sup> Beaud, 2018, p. 181.

<sup>287</sup> Beaud, 2018, p. 179.

profesional de los sociólogos a considerar la entrevista sociológica (y la observación) como un instrumento de investigación [...]”<sup>288</sup>.

El punto más importante para nosotros, basándonos en el planteamiento del autor, es el carácter “no representativo” de la entrevista etnográfica, pues su eficacia como instrumento de indagación cualitativa no recae en la cantidad de entrevistas, sino en la calidad de la información obtenida a través de las mismas. La entrevista etnográfica, entendida como entrevista a profundidad, despliega todo su potencial por medio de su práctica en campo, cuando se le confiere cierto ritmo y ya forma parte de un determinado ambiente<sup>289</sup>. La entrevista a profundidad “permite liberarse del yugo del pensamiento estadístico o, más precisamente, de la especie de superego cuantitativo que induce al entrevistador a multiplicar el número de sus entrevistas”<sup>290</sup>. Si bien es cierto que hay otros principios conceptuales para limitar y justificar el número de entrevistas en la investigación social, por ejemplo el principio de saturación, el verdadero propósito dentro de nuestro estudio es rescatar el carácter cualitativo que ofrece este instrumento para profundizar en la vida social intraescolar de nuestros participantes.

“La clave para el resultado exitoso de una entrevista es planear su estructura”<sup>291</sup>. Siguiendo esta recomendación de Beagrie (2005), vamos a utilizar la aportación de Griffiee (2005) que aconseja tener en cuenta estos cinco aspectos a la hora de estructurar la entrevista. Se encuentran en su artículo “Consejos de investigación: recolección de información en la entrevista”, publicado en *Journal of Developmental Education*<sup>292</sup>:

1. Decidir a quién entrevistar.
2. Elegir cuándo detener una particular entrevista, así como cuántas entrevistas son suficientes.
3. Seleccionar un lugar para la entrevista.
4. Decidir qué preguntas realizar.

---

<sup>288</sup> Beaud, 2018, p. 182.

<sup>289</sup> Beaud, 2018, p. 186.

<sup>290</sup> Beaud, 2018, p. 186.

<sup>291</sup> Beagrie, 2005, p. 27.

<sup>292</sup> Griffiee, 2005, p. 36.

5. Considerar cómo será recolectada la información.

## **2) Vida interna de los participantes**

El enfoque cualitativo posee en su raíz un peculiar interés por obtener, así como documentar, la mirada interna de los participantes. Es un enfoque que descansa en la idea de conocer las cosas desde la perspectiva misma de los participantes. Ese es su punto de partida<sup>293</sup>. La realización de entrevistas cualitativas fue la principal fuente de recolección de datos dentro de las escuelas. Su función es canalizar ese conocimiento sobre la vida interna de nuestros participantes sumado a su percepción sobre la vida externa que los rodea<sup>294</sup>. De esa forma, se recrea el ambiente contextual del trabajo en la escuela.

Cabe mencionar una importante ventaja de las entrevistas de investigación cualitativa: poseen una capacidad especial para descubrir aquella “verdad” oculta en los participantes. Se trata de una información privada y, en ocasiones, incomunicable sobre la vida social y organizacional del entrevistado<sup>295</sup>. La utilización de entrevistas nos ha abierto un mundo de riqueza informativa sobre la visión de los profesores y el personal escolar, así como sus inquietudes, opiniones, lenguaje, asunciones y percepciones. Por medio de ellas, hemos tejido la vida social intraescolar que nos acerca a la comprensión integral de la cultura organizacional de los centros educativos.

## **3) Flexibilidad en las entrevistas**

Las siguientes citas nos ayudarán a entender qué significa ser flexibles durante las entrevistas:

- “Pensar la actividad de hacer una investigación con entrevistas, con flexibilidad para resolver y considerar cuestiones no previstas (los emergentes propios del campo) y con rigurosidad para hacerlo comunicable y sujeto a crítica”<sup>296</sup>.

---

<sup>293</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 50.

<sup>294</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 242-243, 255.

<sup>295</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 246.

<sup>296</sup> Meo y Navarro, 2005, p. 137.

- “La necesidad de intervenir en relación inmediata con los participantes de la investigación y su contexto puede traer situaciones que no siempre son predecibles detrás de las recomendaciones generales del método”<sup>297</sup>.
- “Contactar al informante, acceder a participar y realmente conducir la entrevista es un proceso fluctuante”<sup>298</sup>.
- “En ciertos casos, una aceptación inicial firme de participación en las entrevistas no fue garantía de la realización de la entrevista”<sup>299</sup>.

Es importante “considerar la posibilidad de re-agendar la entrevista si surgen distintos problemas”<sup>300</sup>. La vida en la escuela está llena de imprevistos y la rutina es sumamente orgánica. Una característica de nuestra experiencia fue la necesidad de ser considerados ante las demandas de los profesores, para encontrar los espacios oportunos donde se pudiera concretar la entrevista sin contratiempos y distracciones, y sin que los profesores tuvieran la cabeza en cuestiones y problemas relacionados con su grupo. A final de cuentas, nosotros como investigadores somos los que nos estamos acercando y solicitando que se nos conceda un espacio en su agenda. Esta flexibilidad fue bien recibida por la comunidad docente. Nos permitió mostrar nuestro interés por medio de la paciencia y la perseverancia, las cuales nos abrieron las puertas para ser aceptados con mayor facilidad y nos situó en un concepto de visitante que es considerado con el tiempo de los profesores.

#### **4) Estructura de las entrevistas**

Qu y Dumay (2011) y Kalekin-Fishman (2002) consideran en sus estudios tres métodos para la entrevista. Nos referimos a tres procesos para estructurar y presentar las preguntas que le darán un determinado flujo y control al desarrollo de la entrevista. Ellos, a su vez, se basan en la obra *Handbook of Qualitative Research* (2000) de publicaciones SAGE<sup>301</sup>. En el ejemplo de Qu & Dumay (2011), los autores explican que el tipo de pregunta dependerá de su grado de

---

<sup>297</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 51.

<sup>298</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 52.

<sup>299</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 52.

<sup>300</sup> Donalek, 2005, p. 125.

<sup>301</sup> Ver capítulo “The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text” de Fontana & Frey (2000).

“estandarización”. Así, la entrevista puede ser estructurada, semiestructurada, y no estructurada<sup>302</sup>.

**a) La entrevista estructurada**

La entrevista estructurada consiste en realizar una serie de preguntas preestablecidas, dejando solo un número limitado de categorías como posibles respuestas. El seguimiento del protocolo es importante. A todos los entrevistados se les aplican las mismas preguntas y en el mismo orden, esperando que las respuestas sean breves y de una lista predeterminada. El procedimiento altamente estandarizado está diseñado para reducir sustancialmente la posibilidad de que los resultados sean influenciados por el sesgo del entrevistador, además de que se pueden hacer muchas más entrevistas. Por tanto, la estructura de la entrevista responde a un formato rígido donde el cuestionador lee las preguntas de un guion y procura desviarse lo menos posible de ellas. Es un método que facilita la organización y cuantificación de las respuestas y elevar el número de entrevistas<sup>303</sup>.

**b) La entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada se encuentra en un punto intermedio entre la estructurada y la no estructurada. El entrevistador puede guiar el ritmo de la entrevista que se convierte casi en una conversación. El investigador, haciendo uso de ciertas habilidades, puede ir modificando el estilo, el ritmo y el orden de las preguntas para obtener respuestas más completas. Su popularidad se debe a su carácter flexible, accesible e inteligible<sup>304</sup>.

“Una entrevista semiestructurada significa que hay preguntas predeterminadas, pero el entrevistador tiene la libertad de pedir clarificación”<sup>305</sup>. La entrevista semiestructurada, así como la no estructurada, comienzan con una pregunta o un pequeño conjunto de preguntas, mismas que tienen la intención de fungir como disparadores para detonar la charla. Una vez puesta en marcha la conversación, el resto de la entrevista “se enfoca en ayudar al participante a explorar con mayor cobertura su propia experiencia”<sup>306</sup>.

---

<sup>302</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 243.

<sup>303</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 244.

<sup>304</sup> Qu & Dumay, 2011, pp. 246-247.

<sup>305</sup> Griffee, 2005, 36.

<sup>306</sup> Donalek, 2005, p. 124.

La técnica semiestructurada permite a los participantes proveer respuestas utilizando sus propias palabras y su forma de pensar. Es una característica especialmente valiosa para conocer la forma en que los entrevistados perciben su mundo social<sup>307</sup>. Aquí cobra vida la intención de nuestro estudio, buscando por medio de la entrevista a profundidad, llegar a conocer la vida interna de los participantes. En específico, su experiencia dentro de la vida social escolar. Esta técnica promueve que los participantes busquen extenderse y expresarse con amplitud, haciendo especial hincapié en rescatar el lenguaje propio de los participantes (Beaud, 2018; Qu & Dumay, 2011). El uso de esta técnica puede resultar de mucha utilidad para los estudiosos del lenguaje.

La técnica semiestructurada es capaz de revelar facetas, generalmente ocultas, pero muy importantes, sobre la conducta humana y organizacional<sup>308</sup>. La entrevista por medio del enfoque etnográfico “le permite a los investigadores aprender sobre la cultura organizacional recolectando el punto de vista de diferentes individuos al traer a la luz aspectos sobre el ambiente que generalmente están ocultos”<sup>309</sup>. Esta precisa descripción será la guía que defina el acercamiento que tuvimos dentro de las escuelas. El haber entrevistado a todos los docentes, así como profesores y personal que labora en dos centros escolares, nos permitirá tejer el entramado social intraescolar, para finalmente desglosar su cultura organizacional.

### **c) La entrevista no estructurada**

La entrevista no-estructurada, o informal, es lo opuesto de aquella sí estructurada. Este método tiene su origen en la entrevista etnográfica abierta<sup>310</sup>. Es una técnica en la que el participante no conoce las preguntas por adelantado. Requiere generar un diálogo orgánico que no está predeterminado por el orden rígido de las preguntas. El entrevistador es quien desarrolla, adapta y genera preguntas en el camino, pero cuidando el propósito central de la investigación<sup>311</sup>.

---

<sup>307</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 246.

<sup>308</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 246.

<sup>309</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 246.

<sup>310</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 245.

<sup>311</sup> Qu & Dumay, 2011, pp. 245-246.



### **II.3.5. Entrevistas aplicadas en la presente investigación**

El presente apartado está compuesto por cuatro subapartados: 1) total de entrevistas aplicadas; 2) formalidad de las entrevistas utilizadas en nuestra investigación; 3) tipología de preguntas de las que echamos mano para realizar entrevistas cualitativas semiestructuradas a profundidad; 4) tres experiencias clave de este paso por las escuelas: el silencio, el rechazo y las relaciones de poder.

#### **1) Total de entrevistas aplicadas**

A continuación, presentamos el total de las entrevistas realizadas en nuestro trabajo de campo. Con la siguiente tabla, ofrecemos los perfiles de las tres escuelas que sí nos concedieron visitas regulares y hasta entrevistas. En total fueron 68 entrevistas aplicadas. Pero ese número se encuentra dividido de acuerdo con la posición del organigrama o el cargo que ocupa la persona entrevistada. Nuestras tres escuelas primarias generales matutinas están compuestas por exactamente el mismo tipo de personal. Se trata de ocho puestos y desglosamos las entrevistas realizadas a cada uno de ellos. Adelantamos que hicimos 46 entrevistas a profesores de grupo. La duración, fecha, lugar y otros detalles de cada entrevista están disponibles en la sección de anexos.

La primera escuela, Gral. Lázaro Cárdenas del Río, solamente nos concedió entrevistas a sus docentes. Mientras que en los centros Martín de la Cruz y Teófilo Álvarez Borboa cubrimos el total del organigrama escolar. Un último detalle, antes de pasar a la tabla, es distinguir entre entrevistas formales y entrevista informales. Inmediatamente después de la tabla, explicaremos qué se entiende por formalidad de la entrevista. Todas las entrevistas a docentes son entrevistas formales. De hecho, todas las entrevistas reportadas en la tabla son entrevistas formales, excepto las realizadas a los tres directores y a una subdirectora.

Probablemente resulta obvio por qué no hemos incluido las entrevistas informales, pero preferimos clarificarlo. La razón es sencilla: resulta prácticamente imposible reportar todos los encuentros informales con personajes de la escuela, ya sean informantes o no, por lo complejo de la convivencia intraescolar. De ahí la necesidad de definir esos encuentros sociales a los que podemos llamar “entrevistas formales”.

**Tabla 2.2. Total de entrevistas realizadas en la investigación**

No.	Posición en el organigrama	Tipo de entrevista formal/informal	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Martín de la Cruz	Teófilo Álvarez Borboa	Total
			CE-01	CE-05	CE-06	
1	Maestros de grupo	en servicio	18 <sup>312</sup>	14	15 <sup>313</sup>	
		<b>entrevistados</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>46</b>
		formal/informal	formal	formal	formal	
2	Directores	en servicio	1	1	1	
		<b>entrevistados</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
		formal/informal	informal	informal	informal	
3	Subdirectores	en servicio	2	2	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
		formal/informal	informal	formal	formal	
4	Promotores	en servicio	0	0	1	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
		formal/informal	n/a	n/a	formal	
5	Educación Física	en servicio	3	3	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
		formal/informal	n/a	formal	formal	
6	Inglés	en servicio	0	2	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

<sup>312</sup> Un maestro de grupo fue el único profesor en este centro escolar que se negó a colaborar con la entrevista durante su desarrollo, aunque sí aceptó reunirse con el investigador. Su conducta fue etiquetada como “rechazo indirecto” y sí se contempla en el número de participantes entrevistados.

<sup>313</sup> Se identificaron dos rechazos distintos en este centro escolar:

1) Un maestro de grupo se negó a colaborar con la entrevista durante su desarrollo, aunque sí aceptó reunirse con el investigador. Su conducta fue etiquetada como “rechazo indirecto” y sí se contempla en el número de participantes entrevistados.

2) Una maestra de grupo se rehusó a atender al investigador, huyendo y escabulléndose entre sus alumnos para evitar cualquier contacto con el entrevistador. Su conducta fue etiquetada como “rechazo directo” y no se contempla en el número de participantes entrevistados, debido a que la reunión para la entrevista no llegó a concretarse.

		formal/informal	n/a	formal	formal	
7	USAER	en servicio	0	2	1	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
		formal/informal	n/a	formal	n/a	
8	Conserjes	en servicio	0	4	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
		formal/informal	n/a	formal	n/a	
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>68</b>

CE = Centro Escolar

N/A = No Aplica

USAER = Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Fuente: elaboración propia

## 2) Formalidad de las entrevistas aplicadas

La entrevista cualitativa puede realizarse en una infinita gama de lugares y momentos. Al situar nuestra investigación dentro de la escuela primaria, debemos contemplar la vida orgánica que define la rutina escolar y el reto que significa realizar entrevistas a sus integrantes. Realizar entrevistas dentro de una escuela y dentro del horario de clases, exige un análisis sobre cómo se logró esto.

Es nuestro deber reportar con claridad y exactitud cuáles y cuántos de esos encuentros sociales han sido considerados como entrevistas. No todas las pláticas y encuentros sociales realizados dentro de las escuelas pudieron ser considerados entrevistas. Además de las entrevistas, también hemos sostenido un importante número de conversaciones con los profesores y el personal académico, derivadas del tiempo que pasamos en las escuelas. Por ejemplo, después de algunas entrevistas, hubo profesores que se nos acercaron y con los que pudimos conversar nuevamente.

Es importante señalar que hemos realizado entrevistas bajo dos tipos de formatos. En la tabla 2.2 se presentó con detalle cuántas entrevistas de estos dos formatos seleccionados (formal/informal) hemos realizado en nuestra investigación. En la tabla, también aparece a quiénes de la comunidad escolar se les ha aplicado alguno de estos dos tipos de entrevistas. Al tipo de entrevista ‘conversación’ la hemos denominado “entrevista informal”, mientras que a la

entrevista de tipo etnográfica la hemos llamado “entrevista formal”. Un dato importante es que todas y cada una de las entrevistas realizadas a profesores de grupo (en total 46) son entrevistas formales. Estos profesores son el objeto central de nuestro estudio.

Dentro de las entrevistas en sentido estricto, vamos a encontrar también una subdivisión. Para ello, echaremos mano de la teoría provista por Kalekin-Fishman (2002). En su artículo<sup>314</sup>, la autora hace referencia de la obra de Hitchcock and Hughes (1998) titulada *A Qualitative Introduction to School-Based Research* para presentar nueve tipos de entrevistas.<sup>315</sup>

Los nueve tipos de entrevistas son conceptualizados siguiendo un *continuum* que va desde los ejercicios menos “controlados” hasta los más “controlados”. Aquí resalta la categoría de “control” con el cual es definida la formalidad con que sucede la entrevista. En primer lugar, vamos a encontrar las “conversaciones” como el tipo de interacción menos controlado, y al que se le puede considerar como entrevista. Desde las conversaciones, la lista asciende con estas posibilidades: entrevista no-estructurada, entrevista etnográfica, historias orales e historias de vida; aún con mayor estructura encontraremos: entrevista diaria, entrevista de consejería, encuesta y entrevista completamente estructurada<sup>316</sup>. De esta lista, tomamos dos para nuestra investigación: las entrevistas de tipo conversaciones y la entrevista etnográfica.

La entrevista de tipo “conversación” aparece en la tabla 2.2 como “informal”, mientras que la entrevista de tipo “etnográfica” aparece como “formal”, esta última también llamada entrevista cualitativa o entrevista a profundidad. Finalizamos añadiendo dos categorías analíticas empleadas en nuestras entrevistas a profundidad: formato individual y modalidad cara a cara.

#### **a) Entrevistas a profundidad**

La entrevista a profundidad, como su nombre lo indica, es una promesa por conocer con mayor detalle la opinión y visión de los entrevistados con especial énfasis en su localización contextual. Al ser aplicadas dentro del ambiente escolar, las entrevistas etnográficas “arrojan lo que el

---

<sup>314</sup> Artículo titulado “Looking at Interview: From ‘Just Talk’ to Meticulous Method” de Devorah Kalekin-Fishman (2002), publicado en la revista *Forum: Qualitative Social Research*.

<sup>315</sup> Kalekin-Fishman, 2002, s/p; consultar cuarta sección titulada “Interviews in Educational Research”.

<sup>316</sup> Kalekin-Fishman, 2002, s/p; consultar cuarta sección titulada “Interviews in Educational Research”.

análisis estadístico no permite aclarar: los procesos de enlace singulares”<sup>317</sup>. La conexión de estos enlaces es lo que nos va a permitir tejer una red de relaciones conceptuales para dibujar la cultura social escolar, específicamente entre docentes y en su relación con el director.

“La experiencia de la investigación demuestra que una entrevista a profundidad solo tiene sentido realmente dentro de un ‘contexto’, en función del lugar y del momento de la entrevista”<sup>318</sup>. La entrevista a profundidad es concebida así como una relación, en la cual “puede decirse, sin exagerar, que los primeros momentos del encuentro son estratégicos: marcan un clima, una ‘atmósfera’ en la cual se desarrollará a continuación la entrevista”<sup>319</sup>.

En una entrevista a profundidad, el trabajo de análisis e interpretación realmente comienza mucho antes de iniciar la conversación. El registro de todo el proceso de acercamiento, de programación de la cita y de la negociación es también clave en la rendición de cuentas. Inclusive, “las condiciones para el establecimiento de la relación de investigación son esenciales para devolver, si se quiere objetivar la relación entrevistador/entrevistado y comprender el desarrollo de la entrevista”<sup>320</sup>.

La entrevista a profundidad, como nos enseña Hsiung (2008), “implica mucho más que un *set* de técnicas mecánicas divorciadas de los principios epistemológicos de la entrevista cualitativa”<sup>321</sup>. Sin el tacto indicado para realizar preguntas precisas, sin la atención completa durante la escucha y con el bagaje conceptual en forma de suposiciones, el entrevistador puede caer en el juego de “objetivar” al informante. La objetivación del informante puede tener serias implicaciones éticas<sup>322</sup>. Para evitar llegar a estos extremos, fue de vital importancia hacer consciente al investigador de su bagaje conceptual. Por ello queremos presentar el conjunto de preguntas que fueron utilizadas durante nuestras entrevistas. Vamos a retomar la reflexividad y el rol del bagaje conceptual nuevamente en la sección de preguntas en este mismo capítulo.

---

<sup>317</sup> Por medio de este principio, Beaud (2018, p. 187) “hace referencia aquí a la virtud que tiene la aproximación etnográfica para no segmentar la realidad social”.

<sup>318</sup> Beaud, 2018, p. 189.

<sup>319</sup> Beaud, 2018, p. 191.

<sup>320</sup> Beaud, 2018, p. 191.

<sup>321</sup> Hsiung, 2008, p. 221.

<sup>322</sup> Hsiung, 2008, p. 222.

Gracias a la investigación de Hsiung (2008), pudimos identificar de antemano posibles incompatibilidades durante el proceso de las entrevistas, lo cual nos ayudó a aprovechar mejor el tiempo que pasamos en las escuelas. ¿Cómo se observan estas incompatibilidades epistemológicas durante un proceso de entrevista a profundidad? Una forma muy común, nos enseña el autor, es cuando el entrevistador no hace preguntas de seguimiento. Eso hace que el informante se quede con la duda de si el entrevistador realmente comprendió lo que acaba de decir. Otra forma de disparidad en el proceso de la entrevista surge cuando el entrevistador cambia radicalmente, haciendo que el informante se sienta intimidado por el cambio abrupto. El impacto emocional que generan estos exabruptos tiene repercusiones importantes en el desenvolvimiento de la entrevista<sup>323</sup>.

Por medio de la reflexividad y el conocimiento que nos ofrece la investigación de Hsiung (2008), hemos llegado a comprender el rol de la escucha activa y la exploración por medio de preguntas prudentes. No son solo dos aspectos fundamentales para establecer un *rapport*, sino que también muestran la importancia de cuidar la integridad de los profesores durante el proceso de la entrevista.

Por lo que ve a la escucha activa, “requiere de los entrevistadores callar su mente llena y atareada, dejar de atender a la entrevista por cumplir con la agenda y darle al informante el tiempo para extenderse en sus puntos de vista”<sup>324</sup>. Por ello, siempre estuvimos abiertos a que los profesores se extendieran, aun sabiendo la limitante de tiempo impuesta para cada entrevista. En repetidas ocasiones tuvimos que cambiar de lugar dentro de la escuela para continuar con la entrevista. Para ello, el profesor o profesora regresó a su grupo, lo encaminó a su siguiente clase y continuó con la entrevista. En otras ocasiones, tuvimos que detener la entrevista por el límite del tiempo prefijado, pero se retomó otro día. Todo ello se puede corroborar en la sección de anexos, donde de forma organizada y puntual se hace referencia a la fecha, lugar y duración de cada una de las entrevistas, haciendo especial énfasis en aquellas que abarcaron más de una sesión. La posibilidad de extender las entrevistas fue fundamental para poder recabar información a profundidad y de calidad.

En nuestra investigación le dimos mucha importancia a la escucha activa. Las entrevistas comenzaban con una presentación que incluía los datos del investigador, el tema y

---

<sup>323</sup> Hsiung, 2008, p. 221.

<sup>324</sup> Hsiung, 2008, p. 221.

propósito de la charla y, a continuación, se decía claramente que la intención era sobre todo escuchar a los profesores. El poder de la escucha activa se hizo manifiesto cuando la exploración y las preguntas de indagación surgieron orgánicamente conforme progresaban las entrevistas. Como nos muestra Hsiung (2008), las preguntas de exploración van a surgir de forma natural una vez que se ha desarrollado una curiosidad genuina acerca de lo que los entrevistados tienen que decir<sup>325</sup>.

El conocimiento que se logra por medio de la reflexividad, también nos enseñó a reconocer barreras en el pensamiento y en la forma de concebir el conocimiento. Estas barreras impiden al investigador escuchar realmente e interpretar la realidad social de sus informantes. Sin este proceso de transformación basado en la reflexividad, los investigadores no habríamos sido capaces de escuchar lo que el entrevistado tenía que decir, ni tampoco los informantes se habrían sentido arropados en un espacio seguro y de confianza para expresar sus opiniones<sup>326</sup>.

La verdadera escucha activa, nos enseña Hsiung (2008), se distingue por una genuina apertura para ir construyendo la narrativa de la mano de los informantes. No debe haber “respuestas esperadas”. Pues “la anticipación de ciertas respuestas obstaculiza al entrevistador de poder escuchar lo que el informante tiene que decir”<sup>327</sup>. Con el tiempo, se hizo presente el principio de saturación y la información provista por nuestros profesores se hizo congruente con la de sus compañeros previamente entrevistados. Sin embargo, el espacio y la apertura para expresarse siempre estuvieron presentes.

#### **b) Entrevistas individuales cara a cara**

Recordemos que las entrevistas no son una herramienta exclusiva para los estudios etnográficos, su versatilidad para el uso en una investigación cualitativa, y que podemos encontrar también entrevistas de origen y para el uso de un enfoque cuantitativo.

Bajo una extensa revisión teórico-metodológica aplicada al contexto en que se pretende llevar a cabo nuestro estudio de campo, hemos identificado que es de suma importancia utilizar como herramienta para la recolección de información discursiva las entrevistas cualitativas a profundidad, mismas que acabamos de revisar.

---

<sup>325</sup> Hsiung, 2008, p. 221.

<sup>326</sup> Hsiung, 2008, p. 223.

<sup>327</sup> Hsiung, 2008, p. 222.

Para terminar de categorizar las entrevistas de nuestra investigación, revisaremos las siguientes dos categorías analíticas: 1) formato individual, y 2) modalidad cara a cara.

Hablamos de formato individual, y exponemos a continuación las razones por las que hemos descartado utilizar entrevistas grupales. También contemplamos la modalidad cara a cara, y explicamos los motivos por los cuales hemos descartado entrevistas por computadora u otro medio electrónico.

Por un lado, reconocemos que las entrevistas grupales o *focus groups* pueden llegar a ser de gran utilidad. Inclusive, previo al trabajo de campo, nuestra investigación fue originalmente diseñada con la intención de realizar entrevistas grupales a la plantilla de las escuelas seleccionadas. Sin embargo, la experiencia de una primera etapa de campo y el piloteo de visitas a escuelas fue dándonos diversas pistas. Llegamos a la conclusión, de forma muy temprana, que esta herramienta no sería viable, así como tampoco los grupos focales en línea —utilizando internet—, una herramienta reciente y con creciente aceptación de acuerdo con la literatura de mercadotecnia<sup>328</sup>.

No descartamos los grupos focales por razones conceptuales, sino por la necesidad de adaptarnos a las exigencias de una realidad escolar muy distinta a la esperada<sup>329</sup>. Si nos hubiéramos apegado rígidamente a esta herramienta, la calidad de la información recabada habría quedado seriamente comprometida. Ciertamente, las entrevistas por computadora presentan grandes ventajas; pero, al mismo tiempo, tienen desventajas muy marcadas para el interés de nuestra investigación. La entrevista en línea puede llegar a ser un recurso sumamente útil como una alternativa a la entrevista cara a cara, en concreto, cuando un estudio presenta limitantes de tiempo, de recursos económicos y de acceso geográfico a los participantes<sup>330</sup>. En nuestro caso, las escuelas elegidas se encontraban ubicadas en dos delegaciones de Ciudad de México cercanas al lugar en que vive el doctorando. El problema de acceso no era geográfico, sino más bien de seguridad pública. Ya hablamos de ello al inicio de este capítulo.

---

<sup>328</sup> El estudio de Carolyn Folkman (2001) explica que los grupos focales en línea, *online focus groups*, tienen un costo aproximado de un quinto sobre el costo de los grupos focales tradicionales. Sin embargo, existe un debate entre académicos y entre la comunidad de investigadores de *marketing* sobre la importancia del lenguaje no verbal durante la interacción cara a cara (p. 364).

<sup>329</sup> Mikene, Gaizauskaite, & Valaviciene, 2013, p. 50.

<sup>330</sup> Folkman, 2001, p. 372.



Por el otro lado, queremos abordar los motivos por los cuales hemos descartado entrevistas por computadora u otro medio electrónico, enfocándonos en las entrevistas presenciales, comúnmente llamadas cara a cara. Si bien es cierto que nuestro estudio se realiza en escuelas primarias públicas, debemos recordar que dichos centros educativos ya se encuentran equipados con salones de computación así como con acceso a internet<sup>331</sup>. Por ello, no podemos descartar la posibilidad de hacer entrevistas vía internet al conocer la capacidad de acceso a la plataforma tecnológica por parte de los entrevistados.

La entrevista cualitativa a profundidad mediada por computadora, y específicamente realizada vía correo electrónico, carece de un entrevistador. La investigación de Carolyn Folkman (2001) nos muestra que, sin la presencia de un entrevistador, existe menor control sobre el éxito de la entrevista. De igual manera, advierte que no es posible establecer un *rapport* entre entrevistador y entrevistado<sup>332</sup>.

El *rapport* también es necesario para persuadir a los informantes de participar e inclusive de continuar con la entrevista<sup>333</sup>. La autora también explica que la falta de un entrevistador imposibilita la oportunidad de indagar y explorar con mayor detalle durante el curso de la charla<sup>334</sup>. La presencia de un entrevistador es una gran diferencia, ya que sin la guía, el foco y la dirección adecuada, la cantidad de información y la calidad de la misma van a depender del compromiso del informante<sup>335</sup>. Por lo demás, habíamos hecho un intenso trabajo de cabildeo para poder entrevistar a los profesores en la misma escuela, por ello, la entrevista en línea ya carecía de sentido.

### **3) Tipología de preguntas aplicadas**

La experiencia muestra que “no hay una receta para la entrevista exitosa, y desarrollar preguntas apropiadas y perspicaces es mucho más complicado de lo que muchos

---

<sup>331</sup> Es importante mencionar que, si bien en línea de principio todas las escuelas cuentan con computadoras y acceso a internet, la realidad con la que nos encontramos fue muy distinta. Tan solo una computadora de cada cinco funcionaba y el acceso a internet era intermitente y no siempre garantizado.

<sup>332</sup> Folkman, 2001, p. 370.

<sup>333</sup> Folkman, 2001, p. 369.

<sup>334</sup> Folkman, 2001, p. 368.

<sup>335</sup> Folkman, 2001, p. 370.

imaginamos”<sup>336</sup>. Si bien es cierto que los protocolos teóricos marcan una prescripción ideal acerca de cómo realizar y llevar una entrevista, la receta única y universal no es generalizable, pues el entorno de cada entrevista es único y se navega en aguas distintas en cada ocasión. Por ello, la flexibilidad para conducir la entrevista a profundidad pone el timón en las manos del entrevistador para que navegue correctamente siguiendo el mapa de preguntas.

#### **a) Tipos de preguntas para la entrevista cualitativa semiestructurada**

Las preguntas en una entrevista cualitativa “deben ser breves, claras y sin ambigüedades, al mismo tiempo de ser sensibles a los sentimientos de los participantes”<sup>337</sup>. De acuerdo con el tipo de entrevista cualitativa que se desea realizar, hay preguntas acordes para cada instancia investigativa. Qu & Dumay (2011) proponen diez tipos de preguntas para la entrevista semiestructurada, a saber: 1) preguntas de introducción, 2) preguntas de seguimiento, 3) preguntas de exploración, 4) preguntas para especificar, 5) preguntas directas, 6) preguntas indirectas, 7) preguntas de estructuración, 8) el silencio, 9) preguntas de interpretación y 10) preguntas de relajación o de relleno<sup>338</sup>. Nos interesa de manera particular la número 8, porque considera al silencio como un tipo de pregunta. Retomaremos este punto un poco más adelante.

Ya hablamos en el apartado anterior de la importancia de la escucha activa. Ahora, hablaremos de la exploración por medio de preguntas debidamente elaboradas y presentadas en el transcurso de la entrevista. Comenzaremos haciendo hincapié en la característica activa de la reflexividad. Es una acción, por tanto, necesaria para generar ese cambio epistemológico que conduce a una entrevista cualitativa exitosa. Debemos, entonces, comenzar por comprender aquellas nociones preconcebidas que impiden al investigador escuchar lo que el informante tiene que decir dejando pasar valiosas oportunidades para profundizar en ciertos temas<sup>339</sup>s.

El ejercicio de reflexividad promueve “interrogarse a uno mismo sobre las propias suposiciones, biografía y forma de ver el mundo”, pues estos “huecos de autoconsciencia se filtran en las preguntas de la entrevista”<sup>340</sup>. A este ejercicio se le conoce como hacer consciente

---

<sup>336</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 248.

<sup>337</sup> Donalek, 2005, p. 124.

<sup>338</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 247-252.

<sup>339</sup> Hsiung, 2008, p. 224.

<sup>340</sup> Hsiung, 2008, p. 222.

el propio bagaje conceptual. El bagaje conceptual influye mucho en la dirección y contenido de la entrevista. Además, compromete la capacidad del entrevistador para llevar a cabo una escucha atenta y activa<sup>341</sup>. De aquí nace la necesidad de autorreflexión, en especial, a la hora de generar las preguntas de la entrevista.

Hacer consciente el bagaje conceptual que permea sobre todo a las preguntas nos ha permitido evitar errores que conducen a entrevistas de narrativa pobre. Por ejemplo, las preguntas “sí/no” conducen siempre a respuestas sí/no. Aunque este tipo de preguntas son muy útiles para el esquema de codificación cuantificable, no son redituables desde el punto de vista cualitativo. De la misma manera, las preguntas “por qué” tienden a poner al informante en una posición incómoda y a la defensiva, mientras que las preguntas “cómo” dan pie a que el informante narre su propia historia. Estas son las pistas para comprender que “cuando las preguntas se quedan cortas, suposiciones inapropiadas salen a la luz”<sup>342</sup>.

Si el bagaje conceptual se logra hacer visible para un investigador, la reflexividad está logrando su propósito, por lo que el resultado de las entrevistas cualitativas puede llegar a ser muy prometedor. El proceso de reflexividad lleva tiempo y su aprendizaje se logra con la práctica. El camino requiere perseverancia y sinceridad. Inclusive, las entrevistas que, por una u otra razón salen mal, son de gran valor pedagógico, pues proveen una excelente oportunidad para la reflexión. Si el investigador y el informante tienen dificultades para entablar una conversación significativa, hay que explorar las causas con humildad y autorreflexión<sup>343</sup>.

#### **b) Guía de preguntas empleada**

La guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a profundidad se encuentra generalmente “compuesta por preguntas abiertas”<sup>344</sup>. El amplio rango de respuestas puede parecer abrumador para quien aún no domina la técnica de conducir una entrevista, pues es fácil distraerse y desviarse del camino. Por ello, es imprescindible cuidar que la conversación se desarrolle de manera orgánica y natural. La clave está en que, de manera consistente y

---

<sup>341</sup> Hsiung, 2008, p. 222.

<sup>342</sup> Hsiung, 2008, p. 219.

<sup>343</sup> Hsiung, 2008, p. 219.

<sup>344</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 51.

sistemática, las preguntas preestablecidas se intercalen con preguntas exploratorias, con el propósito de provocar respuestas más elaboradas<sup>345</sup>.

El propósito de la guía es ir incorporando una serie de temas que el investigador quiere conocer. Es importante estar atentos para no abusar de la guía, cayendo en la tentación del “metodologismo” descrita por Beaud (2018). Hay que cuidar de no caer en “una sucesión bien ordenada de simples preceptos, parecidos a fórmulas”<sup>346</sup>, sino más bien, la guía debe ayudar a ser flexibles para encontrar un equilibrio entre lo que ya se tiene pensado preguntar y, al mismo tiempo, estar atentos a pistas que pueda ofrecer el informante sobre temas para profundizar.

De acuerdo con Qu & Dumay (2011), una guía de entrevista semiestructurada puede variar entre un guion que va de lo altamente elaborado hasta lo relativamente abierto. Sin importar esa variación, todas las guías cumplen la misma función: asegurar que el mismo enfoque temático sea aplicado en las entrevistas<sup>347</sup>. Las habilidades del entrevistador van a jugar un papel central en la incorporación del guion, así como la falta de las mismas lo llevarán a divagar y dispersarse.

La reflexividad nos enseña que la narrativa de la entrevista a profundidad se construye de forma colaborativa entre el entrevistador y el informante. En lugar de ofrecer respuestas claras y directas a preguntas aparentemente técnicas, la escucha activa y la exploración con preguntas son los detonantes de una discusión rica y bien orientada. Ser capaz de escuchar con atención e indagar con sensibilidad son el camino para obtener del informante lo que realmente nos quiere compartir. Aun si el desarrollo de la charla aparenta “no encajar” en el espectro de la investigación, la apertura del entrevistado puede añadir riqueza y profundidad al tema investigado<sup>348</sup>.

En la entrevista cualitativa semiestructurada se recomienda elaborar una guía de preguntas, habiendo hecho antes una investigación sobre el tema a tratar (Qu & Dumay, 2011; Hsiung, 2008). La guía de preguntas se convierte así en un camino amplio, en lugar de ser una vereda estrecha marcada por la obsesión de cubrir cada pregunta. También se recomienda al investigador entrar a la entrevista con una mente abierta y dejar espacio suficiente para el

---

<sup>345</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 246.

<sup>346</sup> Beaud, 2018, p. 176.

<sup>347</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 246.

<sup>348</sup> Hsiung, 2008, p. 220.

diálogo, de manera que sea posible adentrarse en los temas de forma conjunta, colaborativamente. Cuando el diálogo se ha encaminado, la función del entrevistador se reduce a la de un facilitador que permite al informante definir e interpretar sus experiencias con sus propias palabras.

Utilizar una guía de preguntas no solo habla de la preparación previa del entrevistador, también da claridad y orientación a una charla formal que busca generar información rica y valiosa. Sin una guía de preguntas, la experiencia<sup>349</sup> demuestra que es un gran reto formular preguntas específicas; pero, a la vez, abiertas. Esto pudimos experimentarlo de primera mano. No obstante, cuando el investigador siente que la guía de preguntas se ha convertido en una camisa de fuerza, debe estar dispuesto a dejarla de lado y concentrarse en la entrevista. Finalmente, “la guía de la entrevista está ahí para ser desechada”<sup>350</sup>.

La selección de preguntas que utilizamos en nuestras entrevistas tiene definitivamente un origen teórico. Tal vez, dicho origen debería ser el fruto de un largo camino de investigación y documentación; sin embargo, nuestras preguntas tienen también otro origen, posiblemente todavía más importante: el contextual.

Comenzando con el origen teórico, ha sido clave para nuestro estudio utilizar dos raíces conceptuales en las que se apoya nuestra investigación: clima organizacional y cultura organizacional. Para el primero hemos recurrido a la publicación titulada *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate* de Wayne K. Hoy, C. John Tarter y Robert B. Kottkamp; para el segundo hemos seguido el camino que plantea Edgar H. Schein a través de sus innumerables publicaciones.

Por lo que ve al origen contextual, este es el que aporta los matices necesarios para comprender la realidad en la que nos encontramos y la cual buscamos absorber como investigadores. La forma de realizar cada pregunta, las palabras elegidas, el volumen, el tono y el momento preciso en que se realiza son vitales para lograr una conversación abierta y fructífera. ¿Qué tan profunda puede llegar a ser la conversación? Eso dependerá de la habilidad del investigador para generar empatía con el docente. Es una habilidad que se adquiere con la

---

<sup>349</sup> Consultar artículo de Ping-Chun Hsiung (2008) acerca de cómo enseñar la reflexividad en la entrevista cualitativa (p. 224).

<sup>350</sup> Hsiung, 2008, p. 223.

experiencia. No hay atajos ni en la teoría ni en la preparación previa. Es un camino que se debe recorrer: se hace camino al andar.

La guía de preguntas empleada en esta investigación se encuentra disponible en los anexos. Este conjunto proviene de las dos escuelas que conforman la tercera etapa de nuestro trabajo de campo. En ambas escuelas la guía de preguntas es la misma, pues el ejercicio fue exactamente el mismo y en paralelo. Somos conscientes de que la guía de preguntas no contiene toda la información derivada de la experiencia en persona. Después de todo, aquel momento de estar frente a un profesor es efímero, al igual que todo ese mundo de cosas sucediendo en la escuela y a la par de la conversación.

Por todo ello, dejamos abierta la posibilidad de profundizar en este tema haciendo una invitación al lector de pedir al investigador los documentos en donde se ha llevado un registro del desarrollo de cada entrevista. Son dos documentos, inicialmente en formato Word, que exceden las 300 páginas cada uno. En ellos se recogen los diálogos que han sido traducidos de las entrevistas, así como otros detalles también, como, por ejemplo, la hora de inicio, la hora de finalización, el lugar de la entrevista, expresiones, impresiones, gestos corporales, gestos no verbales, etc.

Los dos documentos de Word relatan cada entrevista realizada en los dos centros escolares de la tercera etapa de nuestra investigación: las escuelas Martín de la Cruz y Teófilo Álvarez Borboa. *En suma, los documentos nos ofrecen más de 600 páginas de transcripción de las entrevistas.* Por su longitud, han pasado a ser material de apoyo y ya no fueron incluidos en la tesis, ni siquiera en la sección de anexos. A este par de documentos que contiene la transcripción de las entrevistas, debemos añadirles los cuadernillos informales con las notas de campo.

Debemos recordar que nuestra investigación se centra en los profesores de grupo, ya que son ellos el personaje central y nuestro objeto de estudio. Si bien es cierto que ellos se encuentran inmersos en una comunidad escolar, cabe mencionar que hemos realizado entrevistas a todo el personal del organigrama escolar. De ahí que la construcción de nuestra tesis tiene su punto de partida en la comparación interescolar y va profundizando hasta el corazón de nuestros centros escolares, al analizar detalladamente a los profesores de grupo.

Para cada grupo del personal que ocupa distintos cargos en el organigrama escolar, fue necesario preparar preguntas acordes a su rol de trabajo en la institución escolar. Así es como diseñamos preguntas para estos subconjuntos que no son profesores de grupo, atendiendo a

nuestros dos conceptos principales, clima y cultura organizacionales. La información derivada de estas entrevistas que circundan la vida docente, son también pertinentes para nuestro estudio; sin embargo, tampoco han sido incluidas en la tesis, quedando como material complementario. Las preguntas utilizadas con otros conjuntos del personal académico, así como la transcripción de las entrevistas, pueden ser consultadas en los materiales de apoyo en formato Word que exceden las 600 páginas y que han sido previamente mencionados.

Cabe mencionar que ni siquiera con la preparación teórica ni con la guía de preguntas previamente preparada, el investigador reporta haber estado cien por ciento listo y preparado. Nuevos cuestionamientos fueron surgiendo en el camino debido a temas y matices que aportaban los entrevistados. *Las ramificaciones en cada charla son innumerables, por ello, aquí puede verse la importancia de transcribir las entrevistas y encontrar sus patrones conceptuales.* Dichas transcripciones y sus patrones conceptuales son los que han dado vida a las páginas de la presente tesis.

Aprendimos con rapidez que existe entre los entrevistados cierto grado de incertidumbre al no entender bien qué está sucediendo. Los profesores recibieron la petición de su directora o subdirectora escolar para que cooperaran con el investigador asistiendo a una entrevista. Pero, fuera de ello, desconocían el tema o por qué debían conceder ese tiempo a una persona ajena a la comunidad escolar. A ello habría que añadir el largo camino por recorrer para lograr que el docente compartiera inquietudes personales, descontentos con la escuela o detalles ásperos con otros compañeros. Inclusive, información de naturaleza más delicada.

El investigador reporta que procuraba responder a todas estas cuestiones e incertidumbres con la presentación de sí mismo al inicio de la entrevista. Ahí explicaba el tema de la charla y la naturaleza de su visita. Así, un *rapport* oportuno fue de mucha utilidad. Guiar la entrevista hacia una conversación informal e inclusive hacia una charla cotidiana fue un gran acierto. Es la ventaja de una entrevista semiestructurada. Algo que fue muy útil, y que de hecho no era una pregunta, fue que el investigador se presentaba como alguien que venía a escuchar a los profesores.

La actitud de escucha, a primera vista, puede parecer algo superficial e incluso hasta risorioso; pero en realidad fue la semilla que despertó el interés entre profesores. La consideramos el imán que ganó el interés de la comunidad docente. Algunos profesores nos felicitaron por ello. A otros, esa actitud de escucha les pareció idealista y hasta fuera de lugar. En resumen, la mayor parte la acogió muy bien. Fue sin duda la llave que nos abrió

innumerables puertas y podemos afirmar que fue la raíz gracias a la cual las entrevistas fueron exitosas.

## 4) Experiencias clave

### a) El silencio

El silencio, visto como un tipo de pregunta<sup>351</sup>, significa permitir pausas. La investigación de Qu & Dumay (2011) nos enseña la importancia de aprovechar los silencios durante la entrevista. Se comienza por adoptar una posición neutra, con una actitud sin prejuicios. Ser paciente en esos momentos de silencio puede jugar en beneficio del entrevistador<sup>352</sup>.

El silencio cumple varias funciones. En primer lugar, le ofrece al informante tiempo para tomar un respiro y continuar compartiendo aquello que lleva dentro<sup>353</sup>. El silencio es de especial utilidad cuando se está hablando de temas sensibles. Una pausa puede ayudar a relajar el ambiente.

En segundo lugar, el silencio permite que el informante tenga suficiente tiempo para reflexionar y asociar ideas<sup>354</sup>. Recordemos que no todas las culturas son igualmente expresivas ni abiertas. Algunas culturas, nos advierten los autores, pueden llegar a ser muy expresivas y con pocos silencios, mientras que otras se conducen con mayor prudencia al hablar e inclusive pueden llegar a utilizar los silencios como parte integral de la comunicación y el lenguaje, en especial durante reuniones formales, como la entrevista<sup>355</sup>. Sin embargo, la cultura mexicana se caracteriza por la apertura, siendo la interrupción y el volumen alto de voz una forma de imponerse sobre los demás. Por lo tanto, utilizar las pausas sabiamente implica dejar que sea el mismo informante quien rompa ese silencio. Es algo como cederle la palabra para que comience a hablar cuando se sienta listo<sup>356</sup>.

---

<sup>351</sup> Un poco antes en este mismo apartado, hablamos del silencio como uno de los 10 tipos de pregunta en la entrevista cualitativa semiestructurada.

<sup>352</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 248.

<sup>353</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 251.

<sup>354</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 249.

<sup>355</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 251.

<sup>356</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 249.



En tercer lugar, debemos saber reconocer cuándo el silencio lo usa el informante como puerta de escape para no decir algo. Es muy importante que el entrevistador sepa leer entre líneas, poniendo atención a mensajes ocultos o ambiguos.

Sin la preparación adecuada, estas pausas pueden volverse momentos incómodos; pero con experiencia y pericia, el silencio puede convertirse en una de las herramientas más útiles durante la entrevista. Nuestra propia experiencia nos ha regalado ejemplos valiosos sobre la utilidad de aprender a emplear el silencio en el momento indicado. Por ejemplo, una vez comenzada la presentación de la entrevista, si se hace una pequeña pausa el informante se introduce solo y se adueña de la palabra<sup>357</sup>. En lugar de percibirlo como una posible interrupción, se valora mucho la intención del entrevistado por comenzar a hablar tomando la iniciativa. Además, nos dice mucho sobre la capacidad del entrevistador para generar una reacción y una respuesta en el informante. Este es el caso de una reacción muy positiva que tuvimos entre nuestros entrevistados, el de comenzar a expresarse espontáneamente; atendiendo el llamado, que invita a la plática.

Otro importante ejemplo es utilizar estas pausas para monitorear al informante. Son espacios cortos que permiten cerciorarse de que el entrevistado nos va siguiendo y nos va comprendiendo. De esta manera, abrir intervalos de silencio le permite al entrevistado poder expresar sus dudas, en especial, si su lenguaje corporal delata la necesidad de preguntar o la falta de conexión con el entrevistador.

#### **b) El rechazo**

El investigador debe estar preparado para recibir negativas, para perseverar en su tarea y para respetar el derecho del informante a participar de forma limitada, o inclusive, a no participar. Aunque no hay reglas formales al respecto, el investigador debe tener presente las implicaciones éticas de su trabajo, en especial, previo a su entrada al campo<sup>358</sup>. Por nuestra parte, respetamos con completa profesionalidad y ética la decisión de cada profesor. Gracias a quienes decidieron participar, estas líneas hoy cobran vida. Les estaremos siempre

---

<sup>357</sup> Recuerdo la tercera entrevista en la escuela Martín de la Cruz con la profesora de 2º A. Tuvimos una presentación muy breve porque la maestra tenía muchas cosas para compartir. La charla fluyó desde el inicio y la sesión de entrevista duró solamente 24 minutos. Sin embargo, al siguiente día, la profesora me concedió un segundo espacio de 47 minutos para continuar con nuestra conversación.

<sup>358</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 253.

agradecidos. Pero la realidad es que también recibimos rechazos, y en la presente sección hablaremos de ellos<sup>359</sup>.

Tomaremos la investigación de Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene (2013) que propone cuatro categorías analíticas para segmentar a los informantes:

1. Se negaron totalmente a participar.
2. Dudaron y al final decidieron no participar.
3. Dudaron, pero finalmente aceptaron participar.
4. Aceptaron participar sin dudar.

Por medio de estas categorías, vamos a entender que “contactar y conducir entrevistas es un proceso volátil”<sup>360</sup>. Debido a las circunstancias de la vida cotidiana en la escuela, fue necesario hacer nuevos acuerdos con los profesores para poder realizar las entrevistas. Por ello, el investigador debe estar preparado para ser “flexible, reaccionando rápido y organizado”<sup>361</sup>.

Es muy útil hablar con los participantes para explicarles por qué es conveniente participar en la investigación<sup>362</sup>. Para nosotros no fue posible, pues la directora hablaba directamente con los profesores o la subdirectora hacia la petición de participar a nombre de la directora. Todo ello nos dejó poco o nulo campo para realizar la petición personalmente y conocer las razones por las que los informantes se negaban a participar<sup>363</sup>.

Los autores también mencionan cuatro posibles causas del rechazo: 1) factores objetivos, 2) simple falta de interés; 3) “desaparecer”, y; 4) razones familiares. Nosotros no pudimos ahondar en esas causas, ya que en repetidas ocasiones no estuvimos presentes en el momento del rechazo. Sin embargo, fue muy importante mantener la calma, neutralidad y seriedad como investigadores, para aquellos casos en los que sí estuvimos presentes.

---

<sup>359</sup> En este grupo de profesores que se negó a participar vamos a encontrar a un profesor de la escuela Lázaro Cárdenas del Río y dos profesores de la escuela Teófilo Álvarez Borboa. Se puede encontrar más información al respecto en el inicio del presente apartado, donde se habla del total de entrevistas aplicadas en la investigación.

<sup>360</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 53.

<sup>361</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 53.

<sup>362</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 53.

<sup>363</sup> Mikene, Gaizauskaite & Valaviciene, 2013, p. 53.

Es sumamente importante entender cuán valioso y crucial fue cuidar las relaciones con la directora, evitando molestar a los profesores. De hecho, en cada ocasión que hubo una negativa por participar y en la que estuvimos presentes, se respetó la decisión y nos mantuvimos a una distancia prudente del interesado, ya sea saliendo del salón o, incluso, dejando la escuela.

De igual manera, el rechazo durante las entrevistas también se hizo presente, y pudimos reconocerlo a través del lenguaje corporal. Así lo advierten los autores: “estar atento de cualquier intento por evadir una pregunta así como de muestras de un lenguaje corporal incómodo”<sup>364</sup>.

Finalmente, el consentimiento para la entrevista incluye que “los participantes tienen el derecho a rehusarse a contestar una pregunta, a detener la entrevista en cualquier momento o a re-agendarla, y a retirarse del estudio sin consecuencia alguna”<sup>365</sup>. Nosotros experimentamos los cuatro casos: profesores que se negaron a participar por completo; innumerables ejemplos donde fue necesario re-agendar la entrevista; dos casos donde la entrevista tuvo que ser suspendida; y, detectamos algunos casos en que los participantes se rehusaron a contestar o evadieron preguntas.

### **c) Relación de poder**

La entrevista, como un encuentro social de charla y discusión entre dos personas, también tiene un trasfondo discursivo. Además de la narrativa y el producto hablado de la entrevista, el encuentro por sí mismo enmarca una relación que da vida al ejercicio del poder. “La distribución de poder entre el investigador y el participante es un tema de amplia discusión”<sup>366</sup>.

Por ejemplo, la relación que surge de la entrevista está influenciada por un desequilibrio de poder personal y de autoridad. Ese desequilibrio se caracteriza por que, en un principio, el entrevistado proviene de una posición de menor poder, quien a su vez da regalos en forma de respuestas a las interrogantes del entrevistador<sup>367</sup>. Otro ejemplo de la relación social que surge en la entrevista es analizar la diferencia entre las características sociales, académicas y sexuales

---

<sup>364</sup> Beagrie, 2005, p. 27.

<sup>365</sup> Donalek, 2005, p. 125.

<sup>366</sup> Donalek, 2005, p. 125.

<sup>367</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 246.

de los participantes. Todo ello nos va a permitir dibujar la relación de poder derivada de “los retos sobre la negociación del lugar y momento de la entrevista”<sup>368</sup>.

Por ello, los roles de cada participante son los que determinan cómo se va a ejercer esa distribución del poder. La entrevista de investigación cualitativa “se caracteriza por una asimetría de poder donde el investigador está a cargo de cuestionar a un más-o-menos voluntario y en ocasiones ingenuo participante”<sup>369</sup>. Si vemos la relación de poder en nuestra investigación, vamos a encontrar que los roles cambian conforme profundizamos en quién verdaderamente tiene el poder de la palabra<sup>370</sup>.

Por un lado, la literatura nos dice que sí “existe una diferencia de poder entre el entrevistado y el entrevistador debido a su relativo estatus social”<sup>371</sup>. Sobre este aspecto, el equilibrio de poder en nuestra investigación puede parecer que se encuentra marcado por la localización o posición institucional de los involucrados. Como investigadores provenientes de una institución privada de educación superior, los informantes podrían percibir un cierto estatus social que los intimidaba. En realidad, esto no sucedía, pues los entrevistados tenían muy claro la universidad a la que pertenecía el investigador.

Las escuelas y los profesores recibieron información completa y precisa sobre la institución de la que provenía el investigador. Incluso, hay estrecha relación y convivencia entre las escuelas primarias participantes y la institución universitaria de donde proviene el investigador. Un ejemplo de esa relación son los alumnos de licenciatura que realizan su servicio social en las escuelas primarias en cuestión. Además, cada semestre, algunos grupos seleccionados de las escuelas visitan las instalaciones de la universidad. Sin embargo, esto no nos permitía dar por hecho la participación de los profesores en las entrevistas, rompiendo con una posible relación de poder marcada entre ambas instituciones<sup>372</sup>.

---

<sup>368</sup> Beaud, 2018, p. 191.

<sup>369</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 239.

<sup>370</sup> Tuvimos profesores que participaron ampliamente en las entrevistas; otros que lo hicieron con relativa soltura; otros que participaron a cuentagotas; y, finalmente, los que hicieron uso de su poder guardando silencio.

<sup>371</sup> Qu & Dumay, 2011, p. 253

<sup>372</sup> Desde una mirada individual, la llegada a la escuela me marcó con la etiqueta de visitante, si bien, a los ojos académicos de la universidad, yo era un investigador. La realidad dentro de la escuela es sumamente diferente a lo que teóricamente se percibe en la academia. Cada día, cada hora, cada recreo y cada espacio dentro de la escuela me fueron mostrando el camino para equilibrar esa relación de poder,

Por otro lado, aquí analizamos que el equilibrio de poder realmente recae en quien tiene la capacidad de decidir si participa o no en la entrevista, así como en lo que desea responder. Si bien es cierto que la instrucción de cooperar con el investigador vino de la directora, esto indica que no se hizo de forma autoritaria. Por ende, a final de cuentas, el verdadero poder lo tiene el profesor. Porque al buscar la cooperación de los profesores y su opinión personal, así como la genuina apertura y autenticidad en sus respuestas, le confiere automáticamente a la relación una reconfiguración de roles. Ahora, es el profesor quien tiene la última palabra, pues él decide si participa o no, y cuál será la extensión de sus respuestas.

Es momento de hacer un sumario del presente apartado con miras a cerrar este capítulo segundo. Hemos profundizado en nuestro enfoque cualitativo, hablando de la etnografía y, subsecuentemente, de la etnografía educativa. Desglosamos la entrevista analizando los tipos de preguntas empleadas. Terminamos el apartado con tres experiencias clave derivadas de las entrevistas.

Con todo ello buscamos explicar nuestras herramientas cualitativas, pues las cuantitativas las cubrimos en apartados previos, junto con el diseño de investigación. De esta forma, concluimos el capítulo segundo y con ello la exposición de los detalles teórico-procedimentales de nuestra tesis. Ahora, damos paso al capítulo tercero donde son presentados los resultados, esto es, ese conjunto de información recolectada a través de cuestionarios y entrevistas. Ambos se enmarcan en una experiencia intraescolar más completa, gracias a la vivencia empírica de un proceso de investigación riguroso y sumamente rico.

---

ganando un “cachito” de pertenencia a la vez. El tiempo me fue regalando historia compartida, con lo cual la cultura escolar me empezó a adoptar como nuevo integrante. No olvidemos que, en esta realidad intraescolar, yo era el intruso que venía buscando una oportunidad dentro de la agenda de los profesores.

# III

## Resultados y conclusiones

“La labor escolar se ha realizado con cierta *soledad institucional* por no recibir de forma constante, suficiente, sin regateos, todo el apoyo requerido de parte de las grandes fuerzas sociales, económicas y políticas. Y no sólo ha sucedido eso, sino que la escuela misma es un campo que se ha visto alcanzado y afectado por las disputas políticas, culturales y económicas que ocurren en las relaciones de las clases sociales y en la dirección del Estado”.

José Bonifacio Barba Casillas, 2010.

“Ser maestro hoy tiene afortunadamente otros rasgos que se inscriben en su lado luminoso y se descubren cuando logramos trascender las pequeñas miserias de la cotidianidad y recuperar lo esencial, lo que alguna vez nos atrajo como ‘vocación’: el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien”.

Pablo Latapí Sarre, 2003.

El presente capítulo está dividido en tres grandes temas, mismos que corresponden a los distintos niveles de aproximación al objeto de estudio, los cuales están distribuidos en cinco secciones. Posteriormente, una sexta sección, presenta las conclusiones del escrito.

El primer tema hace un acercamiento desde fuera a cada escuela. Considera a cada centro educativo como una unidad. El propósito de esta sección es presentar los cuestionarios OCDQ-RE recolectados en los seis centros educativos que colaboraron con nuestra investigación. Al comparar el clima de varias escuelas tenemos una aproximación interescolar (sección 1).

El segundo tema es una aproximación a cada escuela como centro escolar independiente. Vamos a comenzar a desmenuzar su interior sin utilizar todavía una lupa. Más bien, vamos a tomar una escuela como una unidad y vamos a analizar tres puntos en cada una de ellas: a) organigrama y actores (sección 2), b) microclimas (sección 3) y c) subculturas (sección 4).

El tercer tema es ya un lente de proximidad a nuestro objeto de estudio: los profesores de grupo. Vamos a utilizar una lupa dentro del organigrama escolar para analizar a este grupo en particular, para estudiar sus rasgos del lenguaje y su cultura oral por medio de supuestos compartidos (sección 5). A través de ellos vamos a adentrarnos en la vida escolar y vamos a establecer un puente entre la cultura de la organización y los límites de un educador.

### **III.1. Seis perfiles escolares: OCDQ-RE**

A continuación, nos adentramos en el lado cuantitativo de nuestra investigación. Recabar cuestionarios es un proceso largo y requiere paciencia, constancia y resiliencia. En muchas ocasiones los participantes no perciben el cuestionario como un beneficio, sino como una carga para el limitado tiempo del que disponen, por lo que es trabajo del investigador perseverar y darle continuidad. Solo así se obtienen resultados amplios y suficientes para una muestra más completa.

En esta sección encontramos los resultados de las seis escuelas que sí participaron en nuestra investigación. En estas escuelas fue posible recabar la opinión de los profesores de grupo acerca del clima que se vive en su centro educativo. El número total de cuestionarios obtenidos fue de 117. Por medio de la puntuación en el agregado de estos cuestionarios es como vamos a obtener perfiles de clima organizacional en estas seis escuelas. Por ello, esta primera sección del capítulo de resultados se enfoca en hacer una comparación interescolar.

La medición del clima que presentamos es una fotografía, una imagen en cierto punto del tiempo, mas no un continuo. De aquí la importancia de nuestro capítulo de marco teórico donde se explican las características del clima en contraste con las de cultura. Para tener una imagen más completa del clima en nuestras escuelas, recomendamos realizar esta práctica varias veces en distintos momentos del año. Sería un estudio más amplio y completo que podría servirse de nuestra investigación como punto de partida.

¿Cómo se construyen los perfiles de clima escolar? De acuerdo con las seis dimensiones, la apertura general de director y la apertura general de maestros.

**Figura 3.1. Los cuatro perfiles de clima escolar<sup>373</sup>**

<i>Dimensión:</i>	<b>Tipo de clima</b>			
	<b>Abierto</b>	<b>Vinculado</b>	<b>Desvinculado</b>	<b>Cerrado</b>
<i>Solidario</i>	alto	bajo	alto	bajo
<i>Directivo</i>	bajo	alto	bajo	alto
<i>Restrictivo</i>	bajo	alto	bajo	alto
<i>Compañerismo</i>	alto	alto	bajo	bajo
<i>Íntimo</i>	alto	alto	bajo	bajo
<i>Desprendido</i>	bajo	bajo	alto	alto
<b>Apertura general:</b>				
<i>Director</i>	alto	bajo	alto	bajo
<i>Maestros</i>	alto	alto	bajo	bajo

La figura 3.1 es el desglose de los cuatro tipos de clima escolar conforme a sus seis dimensiones. La figura no presenta puntajes, sino dos etiquetas cualitativas: alto y bajo. Esto nos permite etiquetar la tendencia de un puntaje cuando va al alza o a la baja. El juego entre un puntaje alto o uno bajo para cada una de las seis dimensiones, se conjuga en un *perfil de clima*. Hay cuatro perfiles, uno por cada tipo de clima.

Esta composición es fundamental para comprender la lectura derivada de la tabla de puntajes en cada escuela, y así determinar su tipo de clima. La figura 3.1 ha sido colocada precisamente en este espacio para poder regresar a ella y compararla con la tabla de puntajes de cada escuela. Es un juego de ir y venir; donde la figura 3.1, funge como el pivote.

Para la primera escuela se presentan cuatro datos y para las restantes, tres, mismos que fueron obtenidos con el cuestionario OCDQ-RE. En la primera escuela se preguntó la edad del colegiado, pero notamos que la pregunta causaba incomodidad y para nosotros no importunar a los maestros era una prioridad. Por ello, decidimos eliminarla de los cuestionarios usados en las etapas subsiguientes. Los otros tres datos que recabamos son: 1) la tabla de puntajes; 2) la composición interna de cada centro educativo, por medio de dos variables: distribución de

<sup>373</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, pp. 39, 167.



género en el colegiado y años de experiencia; y, 3) una interpretación detallada de los puntajes obtenidos.

Hablemos del primer dato que se muestra en las seis escuelas, la tabla de puntajes. La tabla de puntajes, como su nombre lo indica, expresa los resultados computarizados de los cuestionarios OCDQ-RE recolectados en dicha escuela. Cada uno de los puntajes, a su vez, va acompañado de una etiqueta cualitativa. Las etiquetas cualitativas son categorías que respetan la tendencia original de alto y bajo, pero con divisiones en medio. Esto nos da la posibilidad de distinguir si el puntaje hace referencia con mayor intensidad al alza o a la baja, usando matices intermedios.

¿Cuáles son las etiquetas que vamos encontrar en la tabla de puntajes de las seis escuelas?: muy alto, alto, arriba del promedio, ligeramente por arriba del promedio, promedio, ligeramente por debajo del promedio, debajo del promedio, bajo y muy bajo. Estas categorías son las que nos proveen los creadores del cuestionario OCDQ-RE<sup>374</sup>. Debido a que encontramos puntajes que superan el rango diseñado para muy alto, vamos a incluir un matiz más: la etiqueta de muy muy alto.

Cada tabla de puntajes se compone de tres aspectos: a) las seis dimensiones, b) la apertura general de director y de profesores, y c) el puntaje total de la escuela. Exploremos cada uno de ellos.

El primer aspecto que integra la tabla de puntajes son las seis dimensiones. La explicación de estas se encuentra en el capítulo segundo. Ahí mismo podemos encontrar también la teoría que subyace a los cuatro tipos de clima escolar que se presentan en la figura 3.1.

El segundo aspecto que integra la tabla de puntajes es la apertura general del director y de los maestros. Es un puntaje más sobre las escuelas y se calcula realizando una fórmula de estandarización similar a las pruebas SAT y GRE<sup>375</sup>. Cada puntaje de la apertura general se obtiene utilizando las tres dimensiones que le corresponden. Esto es, la apertura general del director se obtiene utilizando los puntajes de las tres dimensiones acerca del director (solidario, directivo, restrictivo), mientras que el puntaje general de los maestros se obtiene

---

<sup>374</sup> Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991, p. 168.

<sup>375</sup> Tests estandarizados: SAT (Scholastic Assessment Test); GRE (Graduate Record Examinations).

utilizando las tres dimensiones que miden aspectos de los maestros (compañerismo, íntimo, desprendido).

El rol de los puntajes generales es esencial para complementar el perfil de las seis dimensiones y así discernir entre tipos de climas que llegan a parecerse mucho; e inclusive, cuando encontramos híbridos. Los híbridos son perfiles de climas cuyas dimensiones se encuentran mezcladas y no embonan con los perfiles de la figura 3.1 provista por los autores del cuestionario OCDQ-RE. Sin embargo, con un análisis más profundo, es posible encontrar la inclinación predominante hacia un perfil en particular.

El tercer aspecto que integra la tabla de puntajes es la suma total de la escuela. Este agregado se obtiene sumando los puntajes generales de director y de maestros.

El segundo dato que se presenta para las seis escuelas es, la composición interna de cada centro educativo. Esto será posible por medio de dos variables: distribución de género en el colegiado y años de experiencia. Queremos hacer hincapié en que la variable de “edad” en el colegiado nos interesa mucho y nos sirve bastante para complementar la información básica de un centro escolar, sin embargo, no importunar a los profesores era un eje rector.

El tercer dato que ofrecemos en las seis escuelas es un desglose de las puntuaciones obtenidas por medio de una interpretación detallada. Al hablar de una “interpretación detallada” nos referimos a una lectura profunda; empezando por el perfil de clima arrojado por la prueba, seguido de una explicación minuciosa. Queremos hacer hincapié en que *las interpretaciones están construidas en espejo de la tabla de puntajes*. Esto significa que empezamos con la información más general, para después, ir bajando hasta la más particular. Explicamos más sobre esto.

La información número uno que se encuentra al comenzar la explicación de los puntajes es, el tipo de clima. Equivale a mostrar el color de la bandera, identificable a simple vista; y desde aquí, comienzan las escaleras de bajada hacia los detalles minuciosos. En segundo lugar, discutimos sobre el puntaje total de la escuela. En tercer lugar, el puntaje general del director. En cuarto lugar, el puntaje general de profesores. Es importante rescatar este orden, primero directores y segundo profesores, ya que continuará al revisar las dimensiones de los dos. En quinto lugar, las dimensiones de director. En sexto y último lugar, las dimensiones de profesores. Entremos ahora, a conocer los resultados de las seis escuelas.

### **III.1.1. (CE-01) Escuela Primaria Gral. Lázaro Cárdenas del Río**

La primera escuela en la que realizamos entrevistas fue justamente la primera escuela visitada al iniciar el trabajo de campo, misma que posteriormente se convertiría en la única escuela participante del total de siete escuelas visitadas en la primera etapa de la investigación. Fue este mismo centro escolar el que nos permitió dar el primer paso firme en nuestra etapa de visitas a centros educativos, esto es, el trabajo de campo.

Como se puede observar en el detallado de las entrevistas (disponible en la sección de anexos), estas fueron precarias y duraron solamente entre 5 y 10 minutos en promedio. Solamente se pudo conversar con los profesores de grupo y el conjunto de preguntas que se emplearon se enfocaban en la situación emocional, en motivaciones personales y en situaciones desmotivantes de la carrera docente. Para realizar las notas de campo se utilizó la misma hoja impresa del cuestionario OCDQ-RE, pero en su página posterior, por lo que no hubo un cuaderno de notas de campo. La falta de un cuaderno específico para notas de campo se corrigió en la segunda etapa de la investigación y se perfeccionó en la tercera.

Las entrevistas en esta escuela se realizaron antes de la aplicación del cuestionario OCDQ-RE, por lo que el investigador pudo dar las instrucciones personalmente, así como entregar el cuestionario a cada docente. Esto se debe a la forma en que se realizaron las entrevistas. Sin embargo, el cuestionario fue recogido varios días después de ser entregado. La razón para dejar el cuestionario a los profesores responde nuevamente al tiempo reducido que tuvimos con cada uno, ya que no se contaba con tiempo suficiente durante la entrevista para esperar a que cada profesor lo llenase. Una cantidad importante de profesores se olvidó del cuestionario, por lo que el investigador, en visitas posteriores, tuvo que insistir varias veces para que lo respondieran. Nos dimos cuenta de que el cuestionario fue percibido por los docentes más bien como una carga extra de trabajo. Las entrevistas, en cambio, fueron muy bien recibidas.

Por último, vamos a encontrar que hay 18 entrevistas a profesores de grupo mientras que hay 16 cuestionarios OCDQ-RE recabados. Esto se debe a que se entrevistó al total de profesores docentes en servicio en este particular centro escolar, pero dos de ellos no devolvieron el cuestionario. El investigador volvió varias veces a la escuela para pedir el cuestionario, pero los profesores respondían que no lo tenían listo. Se les ofrecieron nuevos cuestionarios (por si los habían perdido), pero simplemente respondían que no lo tenían listo.

**Tabla 3.1. Escuela Lázaro Cárdenas del Río: puntajes**

<b>Comportamiento del director</b>		
Solidario	<b>381</b>	muy bajo
Directivo	<b>560</b>	alto
Restrictivo	<b>485</b>	ligeramente por debajo del promedio
<b>Comportamiento de maestros</b>		
Compañerismo	<b>352</b>	muy bajo
Íntimo	<b>431</b>	bajo
Desprendido	<b>586</b>	alto
<b>Apertura general</b>		
Director	<b>445</b>	bajo
Maestros	<b>399</b>	muy bajo
<b>TOTAL</b>	<b>844</b>	cerrado

**Tabla 3.2. Escuela Lázaro Cárdenas del Río: género**

Género	Docentes
Femenino	15
Masculino	1
Sin respuesta*	9
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>

\*Sí identificados

**Tabla 3.3. Escuela Lázaro Cárdenas del Río: edad**

Edad (años)	Docentes
- 21	0
21 - 30	4
31 - 40	3
41 - 50	2
51 - 60	1
61 - 70	0
+ 70	0
Sin respuesta*	6
TOTAL	16

\*No identificados

**Tabla 3.4. Escuela Lázaro Cárdenas del Río: experiencia del profesorado**

Años de servicio	Docentes
- 1	0
1 - 5	3
6 - 10	3
11 - 15	2
16 - 20	0
21 - 25	3
26 - 30	3
+ 30	2
Sin respuesta*	0
TOTAL	16

Al comparar el resultado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas del Río en: cada una de las seis dimensiones, la apertura general de director y profesores, así como de su puntaje total; con respecto a la figura 3.1 en que se detallan los cuatro tipos de clima escolar, encontraremos que su perfil de clima es *cerrado*.

La primera pista la vamos a encontrar en el puntaje total de la escuela, la cual se observa (ligeramente bajo), de cuya lectura refiere un clima cerrado. Es el segundo puntaje más bajo de entre nuestras seis escuelas, siendo la escuela Teófilo Álvarez Borboa la de menor puntaje.

El indicador sobre la apertura general del director se muestra (bajo). En alineación con la dimensión solidario (muy bajo), aparece como preocupante la posibilidad de aislamiento entre el director y los profesores, resultando en separación entre la cabeza y el equipo. Como consecuencia, se puede esperar el distanciamiento de las relaciones en la escuela.

Por su parte, la apertura general de los profesores se muestra (muy bajo), coincidiendo con una dimensión de compañerismo también (muy bajo). Si los profesores no muestran interés por convivir con sus compañeros, es muy probable que se muestren reacios a cooperar frente a la figura líder. Sospechamos, incluso, la posibilidad de acciones de sabotaje en contra del director y de la dirección escolar. Con un (bajo) nivel íntimo y un (alto) nivel desprendido, la interacción entre compañeros es probable que sea ríspida, con relaciones desgastadas.

¿Qué lectura tuvimos en las dimensiones del director? El aspecto más llamativo que encontramos en las dimensiones del director es, un nivel (muy bajo) en el comportamiento solidario. Esto se puede traducir en la falta de interés por las necesidades de los profesores, poniendo por encima las actividades escolares, lo cual es parcialmente cierto. La realidad escolar que pudimos constatar estando ahí, durante nuestras visitas para recabar cuestionarios y realizar entrevistas es, que al mismo tiempo el colegiado muestra una conducta de llegar tarde o se ausenta constantemente. Es importante dar lectura de estas conductas como un posible conjunto de docentes que se muestran reacios a cooperar, olvidando la prioridad que conllevan sus responsabilidades en la escuela, lo que contribuye notoriamente a la separación entre profesores y dirección escolar.

Se anticipa un líder rígido y posiblemente cerrado ante las sugerencias del colegiado. Sin embargo, un nivel restrictivo (ligeramente por debajo del promedio), nos habla de una cabeza escolar que valora las labores de enseñanza, incluso por encima de las exigencias administrativas. Con un (alto) nivel en la dimensión directivo, la escuela se muestra bajo una estricta supervisión que conlleva a la microdirección. De igual manera, la escuela es monitoreada muy de cerca en todo lo que sucede, tanto dentro de los salones como fuera de ellos.

En el caso de las dimensiones de profesores, el aspecto más sobresaliente es un (muy bajo) nivel de compañerismo. Este síntoma es una muestra de posible división entre el

colegiado, con muy baja o nula colaboración entre compañeros, dificultando mucho las labores dentro de la escuela. Veremos que los profesores se aparecen en la escuela solo durante el horario de clases, pero, en cuanto este termina, el colegiado deja el plantel. Es posible que los profesores eviten a toda costa tener que encontrarse con los compañeros a la hora de la salida o después del horario de clases.

A esto debemos sumarle un (bajo) nivel de comportamiento íntimo y un (alto) nivel de comportamiento desprendido. Con esta imagen, se puede apreciar que las relaciones entre profesores se limitan a las propias responsabilidades, utilizando el salón de clases como refugio para evitar encuentros con compañeros. Todo ello conduce al aislamiento, siendo la antítesis de la unión o el trabajo en equipo. Las facciones entre docentes se revelan a través de pequeños grupos de amigos. Será difícil encontrar un colegiado que se muestre como unidad, ya que los miembros no sienten pertenencia ni orgullo por sus compañeros o por la escuela.

Curar las relaciones en este centro escolar puede ser un reto. Será necesario profundizar en el perfil del colegiado y los años que llevan conviviendo. Para ello, necesitaremos profundizar en variables intangibles más allá de nuestro cuestionario OCDQ-RE, donde una opción serán las entrevistas a profundidad con un análisis detallado sobre la carrera docente del colegiado.

### III.1.2. (CE-02) Escuela Primaria José Azueta

**Tabla 3.5. Escuela José Azueta: puntajes**

<b>Comportamiento del director</b>		
Solidario	524	ligeramente por arriba del promedio
Directivo	762	muy muy alto
Restrictivo	465	debajo del promedio
<b>Comportamiento de maestros</b>		
Compañerismo	519	ligeramente por arriba del promedio
Íntimo	365	muy bajo
Desprendido	595	alto
<b>Apertura general</b>		
Director	432	bajo
Maestros	429	bajo
<b>TOTAL</b>	<b>861</b>	<b>cerrado</b>

**Tabla 3.6. Escuela José Azueta: género**

Género	Docentes
Femenino	18
Masculino	2
Sin respuesta*	3
TOTAL	23

\*No identificados



**Tabla 3.7. Escuela José Azueta: experiencia del profesorado**

Años de servicio	Docentes
- 1	1
1 - 5	2
6 - 10	5
11 - 15	3
16 - 20	3
21 - 25	2
26 - 30	1
+ 30	4
Sin respuesta*	2
TOTAL	23

\* No identificados

Al comparar el resultado de la Escuela Primaria General José Azueta en: cada una de las seis dimensiones, la apertura general de director y profesores, así como de su puntaje total; con respecto a la figura 3.1. en que se detallan los cuatro tipos de clima escolar, encontraremos que su perfil de clima es *cerrado*.

Al comenzar con el puntaje total de la escuela, encontraremos que este se expresa (ligeramente bajo), lo cual es muy similar a nuestra primera escuela (Lázaro Cárdenas del Río), junto con una lectura también similar de un clima cerrado. En esta primera lectura, la sintomatología es clara.

Analizando el puntaje general del director (bajo), junto con un puntaje general de maestros (bajo), encontraremos indicadores directos de un clima cerrado. Nuevamente, es una lectura de síntomas que se muestran alineados.

Al llegar a la revisión de las dimensiones en la escuela José Azueta, encontraremos que esta presenta rasgos muy distintivos, empezando por una distribución asimétrica entre ellas. Esto significa que los puntajes de sus dimensiones no encajan de forma directa con la descripción teórica de la figura 3.1. A este fenómeno le hemos llamado, híbrido.

En primer lugar, los puntajes de las tres dimensiones que corresponden al comportamiento del director no embonan con ninguno de los cuatro tipos de clima. Esto se

puede observar porque el comportamiento solidario (ligeramente por arriba del promedio), junto con el comportamiento restrictivo (debajo del promedio), nos orientan por una lectura de clima desvinculado; mientras que la dimensión de comportamiento directivo (muy muy alto) es un rasgo característico y distintivo de un clima cerrado.

En segundo lugar, están las tres dimensiones acerca del comportamiento de profesores, que tampoco encajan de forma simétrica. La dimensión sobre compañerismo (ligeramente por arriba del promedio) se orienta hacia un clima abierto o vinculado, mientras que las dimensiones íntimo (muy bajo) y desprendido (alto) son características de un clima desvinculado o cerrado. Así que vamos a ir desmenuzando cómo es esa distribución para entender por qué su lectura final se asemeja más a la de un clima cerrado.

Profundicemos primero en las dimensiones sobre el comportamiento del director. El primer indicador nos muestra un comportamiento directivo (muy muy alto), el cual excede el de las otras cinco escuelas por mucho, siendo un referente importante sobre posibles conductas de estricta supervisión y estrecho control por parte del director. Recordemos que, en el contexto de nuestros centros educativos, este control puede ser sano, inclusive necesario, para mantener el control de una plantilla docente que incluye subgrupos de profesores reacios y saboteadores. Pero cuando ese control se vuelve excesivo, entonces ahoga la creatividad de los docentes y se convierte en una figura que invade todas sus actividades dentro del centro escolar, hasta el más mínimo detalle. Una carga de trabajo y de esfuerzo que demanda muchísimo del director, la cual no necesariamente se traduce en logro educativo, pero que permite “llevar la fiesta en paz” y sostener la escuela en el día a día.

Observamos que el comportamiento del director se acompaña de una dimensión solidaria (ligeramente por arriba del promedio), lo que nos permite pensar que, aunque existe una figura líder cercana que acompaña a cada paso, esta también se inclina ligeramente por respetar y reconocer las necesidades de los docentes. La tercera dimensión sobre comportamiento del director muestra una conducta restrictiva (debajo del promedio), dibujando a un líder que no precisamente carga a sus docentes con papeleo y responsabilidades más allá de las existentes, robando tiempo valioso de clase, aunque no necesariamente los libera de aquellas ya existentes.

En este juego de dimensiones veremos cómo es que una supervisión cercana, inclusive un monitoreo que va hasta el más mínimo detalle, también provee cierto nivel de apoyo a los profesores y no necesariamente asfixia su espíritu de iniciativa. Esto nos da luz para

comprender una fórmula en directores que posiblemente funciona en el contexto de nuestras escuelas, ya que mantener el control de una plantilla de docentes que tiene distintas facetas, desde positivas y cooperadoras hasta negativas y reacias por la enseñanza misma, puede sobrellevarse con una supervisión y un control cercanos, mas no necesariamente se vuelve una carga o un impedimento para las labores docentes.

En el otro lado de la moneda están las dimensiones de la conducta de los maestros. Un comportamiento de compañerismo (ligeramente por arriba del promedio), provee consistencia justamente con la dimensión solidaria del director (ligeramente por arriba del promedio). Puntajes similares en estas dimensiones son muy probables si consideramos que el liderazgo baja en cascada y que aquello que hace el director, los docentes tienden a imitarlo.

Siguiendo con los profesores, encontramos una dimensión íntima (muy bajo), junto con una dimensión desprendida (alto). Esto nos habla de un conjunto de profesores que posiblemente vive en aislamiento y no socializa con sus compañeros más allá de lo estrictamente necesario, utilizando el salón de clases como refugio. Este juego de dimensiones también nos lleva a creer que los círculos de convivencia son en pequeños grupos, habiendo muchos grupos y alianzas pequeñas en lugar de un gran equipo. Así, un (alto) nivel de desprendimiento corrobora la falta de interés por el gran equipo, lo que hace que cada quien, más bien, reme por su cuenta.

Será muy interesante conocer si la escuela cuenta con salón de profesores, cómo es y en qué parte de la escuela se localiza, ya que este es un espacio neutral que permite a los docentes salir de su zona de confort, de su trinchera. Así mismo, permite acercarse a un lugar de convivencia neutral que provee al equipo docente un lugar propio del colegiado, pero que es de todos y para todos, lo cual abre el espacio para entablar conversaciones y contrarrestar el aislamiento y el desprendimiento. Todo esto genera un sentido de pertenencia, intimidad y compañerismo.

### III.1.3. (CE-03) Escuela Primaria Jacinto Canek

**Tabla 3.8. Escuela Jacinto Canek: puntajes**

<b>Comportamiento del director</b>		
Solidario	<b>666</b>	(muy alto)
Directivo	<b>757</b>	(muy muy alto)
Restrictivo	<b>401</b>	(bajo)
<b>Comportamiento de los maestros</b>		
Compañerismo	<b>632</b>	(muy alto)
Íntimo	<b>424</b>	(bajo)
Desprendido	<b>334</b>	(muy muy bajo)
<b>Apertura general</b>		
Director	<b>503</b>	(promedio)
Maestros	<b>574</b>	(alto)
<b>TOTAL</b>	<b>1,077</b>	vinculado

**Tabla 3.9. Escuela Jacinto Canek: género**

Género	Docentes
Femenino	14
Masculino	3
Sin respuesta*	1
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

\*No identificado

**Tabla 3.10. Escuela Jacinto Canek: experiencia del profesorado**

Años de servicio	Docentes
- 1	1
1 - 5	5
6 - 10	5
11 - 15	3
16 - 20	1
21 - 25	2
26 - 30	0
+ 30	0
Sin respuesta*	1
TOTAL	18

\*No identificado

Al comparar el resultado de la escuela primaria general Jacinto Canek en: cada una de las seis dimensiones, la apertura general de director y profesores, así como de su puntaje total; con respecto a la figura 3.1. en que se detallan los cuatro tipos de clima escolar, encontraremos que su perfil de clima es *vinculado*.

El puntaje total de la escuela muestra un clima vinculado con una tendencia al alza, lo que se acerca hacia un clima abierto. Sin embargo, esta primera lectura puede resultar engañosa, ya que, como veremos a continuación, presenta matices que se asemejan con mayor intensidad a la baja. Esto significa que es un clima vinculado, pero con tendencia a un clima desvinculado.

La teoría sobre los puntajes generales para director y para maestros nos enseñan los perfiles entre clima abierto y clima vinculado, prueba de ello se encuentra en la figura 3.1 al inicio del presente capítulo. ¿Qué tienen en común los climas vinculado y abierto? Que ambos coinciden en un puntaje general alto en los maestros. La diferencia radica en el puntaje general del director. Un clima abierto se compone de puntajes generales altos, tanto para el director como para los maestros, mientras que un clima vinculado se compone de un puntaje general bajo para el director y un puntaje general alto para los maestros.

Lo particular de la escuela Jacinto Canek es que muestra un puntaje general de maestros (alto), lo cual puede encajar en un clima abierto, así como en uno vinculado, presentando al mismo tiempo un puntaje general (promedio) para el director. Con un puntaje general promedio para el de director, no es posible distinguir si la tendencia es hacia arriba (puntaje alto) o hacia abajo (puntaje bajo), y de esta manera poder discernir si la tendencia es hacia un clima abierto o hacia uno vinculado. Esta es una razón que nos requiere profundizar en el examen de sus seis dimensiones para lograr discernir a qué tipo de clima se asemeja con mayor intensidad.

El juego de dimensiones para esta escuela se muestra asimétrico. La asimetría fue un fenómeno que también se pudo observar en la escuela anterior, en el centro escolar José Azueta, pero con un perfil que denotaba un clima cerrado. En la presente escuela, en cambio, se observa un juego de dimensiones asimétrico, pero que denota un clima vinculado. A continuación, vamos a desglosar la composición de sus dimensiones y a explicar por qué se asemeja con mayor intensidad a un clima vinculado, en lugar de a un clima abierto, aun mostrando patrones similares para ambos tipos de climas.

Comenzaremos por el comportamiento del director, donde dos de las tres dimensiones encajan perfectamente con el perfil de un clima abierto. Aquí yace una primera gran pista, que puede resultar engañosa, si nos quedamos en este nivel de lectura, mientras que tan solo una dimensión encaja con el clima vinculado. Con justa razón, esta primera lectura puede resultar engañosa, ya que el patrón de dimensiones sobre el comportamiento del director es el mismo para un clima abierto que para un clima desvinculado. Así que, al tener un clima vinculado, la tendencia se dirige hacia alguno de los dos extremos, posiblemente hacia el abierto, pero hacia el desvinculado también. Véase la figura 3.1 para corroborar los matices aquí descritos y observar el perfil de un clima vinculado situado en medio de los climas abierto y desvinculado. Eso explicará cómo el perfil de dimensiones del comportamiento del director es igual para estos dos últimos tipos de clima.

La primera dimensión sobre el comportamiento del director, la conducta solidaria (muy alto), nos lleva a pensar en un líder que muestra una genuina preocupación por sus profesores y la expresa constantemente. En segundo lugar, una dimensión restrictiva (bajo) denota una cabeza que no impide a sus docentes tener iniciativa, ni tampoco los sobrecarga con trabajo y papeleo extra más allá del ya existente. Incluso, podríamos llegar a pensar que facilita ese papeleo y es consciente del valor que tiene dejar a cada maestro dedicar tiempo valioso a la enseñanza y al salón de clases, en lugar de estar distraído en requisitos administrativos durante

ese tiempo. Estas dos dimensiones van acompañadas de una tercera: directiva (muy muy alto). Esta refleja un monitoreo cercano con un estrecho control, siguiendo todo lo que sucede dentro de la escuela y en todo momento.

En una primera lectura, por el peso que tienen las dimensiones solidario y restrictivo en alineación con el clima abierto, nos llevan a pensar en una inclinación hacia el clima abierto. Sin embargo, el rubro directivo tan alto no es característico de un clima abierto. Gracias a este juego de variables, llegamos a comprender que este modelo híbrido se apoya sobre un clima vinculado, pero con inclinación hacia un clima desvinculado. Recordemos que el perfil de las dimensiones sobre el director son iguales en un clima abierto y en uno desvinculado.

Por otro lado, en las dimensiones sobre el comportamiento de los maestros, también observamos una distribución asimétrica. Este fenómeno se debe a que una conducta de compañerismo (muy alto) no se encuentra alineada con una conducta íntimo (bajo). Explicamos más sobre esto.

La dimensión de compañerismo (muy alto) nos habla de un ejercicio profesional de labores, donde reina el respeto; mientras que la interacción entre compañeros con nivel de intimidad (bajo), nos habla de relaciones entre colegas que casi no profundizan en el nivel personal. Este par de variables en conjunto nos revela que existe profesionalismo en las relaciones entre compañeros, hay respeto y muy posiblemente cooperación, los maestros no se muestran reacios a tener que trabajar con sus colegas; pero las relaciones no crecen hasta el grado de amistad ni de cercanía interpersonal. Todo se queda en relaciones de trabajo, aunque ciertamente mediatizadas y de cooperación.

La tercera dimensión sobre los profesores, indica un nivel desprendido (muy muy bajo), el cual es un indicador de que sí existe un gran compromiso de los profesores hacia con su trabajo. Existe dedicación y respeto hacia el trabajo de la enseñanza y hacia la escuela, así como afinidad por las labores escolares, pero este rubro no incluye los lazos afectivos. Más bien, es un reforzador del compromiso hacia el trabajo de docencia, así como del profesionalismo en el trato entre colegas; pero justamente falta el componente afectivo y de amistad entre profesores.

Si tuviéramos una dimensión íntima (alto), que nos hable de relaciones sociales profundas y de la existencia de lazos afectivos fuertes dentro y fuera de la escuela, hablaríamos de un clima abierto, completamente alienado en sus dimensiones. Sin embargo, debido a esta mezcla entre dimensiones, hablamos de un híbrido que se clasifica como clima vinculado, con inclinación a clima desvinculado.

### III.1.4. (CE-04) Escuela Primaria Fuerzas Armadas de México

**Tabla 3.11. Escuela Fuerzas Armadas de México: puntajes**

<b>Comportamiento del director</b>		
Solidario	<b>570</b>	(alto)
Directivo	<b>728</b>	(muy muy alto)
Restringido	<b>377</b>	(muy bajo)
<b>Comportamiento de los maestros</b>		
Compañerismo	<b>576</b>	(alto)
Íntimo	<b>249</b>	(muy muy bajo)
Desprendido	<b>354</b>	(muy bajo)
<b>Apertura general</b>		
Director	<b>488</b>	(ligeramente por debajo del promedio)
Maestros	<b>490</b>	(promedio)
<b>TOTAL</b>	<b>978</b>	vinculado

**Tabla 3.12. Escuela Fuerzas Armadas de México: género**

Género	Docentes
Femenino	10
Masculino	3
Sin respuesta*	1
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

\*No identificado



**Tabla 3.13. Escuela Fuerzas Armadas de México: experiencia del profesorado**

Años de servicio	Docentes
- 1	3
1 - 5	4
6 - 10	2
11 - 15	0
16 - 20	0
21 - 25	1
26 - 30	4
+ 30	0
Sin respuesta*	0
TOTAL	14

Al comparar el resultado de la Escuela Primaria General Fuerzas Armadas de México en: cada una de las seis dimensiones, la apertura general de director y profesores, así como de su puntaje total; con respecto a la figura 3.1 en que se detallan los cuatro tipos de clima escolar, encontraremos que su perfil de clima es *vinculado*.

Este perfil es aún más complicado que los anteriores. También es un híbrido, por tercera escuela consecutiva. Por lo tanto, muestra asimetría en la distribución de sus puntajes con respecto a la descripción teórica de los tipos de climas que se pueden observar en la figura 3.1.

El perfil de la escuela Fuerzas Armadas de México presenta dos rasgos distintivos. En primer lugar, el puntaje total de la escuela nos orienta hacia un perfil desvinculado; mientras que la distribución de los puntajes generales para director y maestros se inclina por un perfil vinculado. Esto no nos permite decantarnos por un perfil de clima aún. El segundo rasgo, es la combinación de sus dimensiones, la cual puede resultar engañosa también y no totalmente alineada con la descripción teórica de la figura 3.1. Sin embargo, una lectura más profunda nos va a mostrar por qué finalmente su perfil se inclina por un clima vinculado y no por un clima desvinculado.

Es una distribución idéntica a la escuela anterior (Jacinto Canek), pero con puntajes diferentes. Ambas coinciden en un patrón de distribución completamente alineado entre sus seis dimensiones, aunque con puntajes ligeramente distintos que indican matices en la

intensidad. La escuela anterior (Jacinto Canek) y la presente (Fuerzas Armadas de México) se expresan como climas vinculados. La suma de factores equivale a un tipo de clima vinculado, pero con inclinación hacia un clima desvinculado.

Tanto la escuela anterior (Jacinto Canek), como la presente escuela (Fuerzas Armadas de México), comparten la siguiente distribución de dimensiones:

- Para el director: (alto) solidario, (alto) directivo, (bajo) restrictivo.
- Para los maestros: (alto) compañerismo, (bajo) íntimo, (bajo) desprendido.

Estas dos combinaciones no se mencionan en la figura 3.1, teóricamente no existen. Aquí yace una fórmula nueva para directores y otra fórmula nueva para maestros. Son dos combinaciones únicas.

Hemos comenzado a creer que estas dos escuelas, Jacinto Canek y Fuerzas Armadas de México, nos están revelando la fórmula que contribuye a definir a la escuela primaria general promedio de nuestra delegación y, posiblemente, de Ciudad de México. Por un lado, este patrón de conductas en directores no es considerado en la guía teórica, pero funciona y es único para la escuela mexicana de nuestra delegación.

Por el otro lado, el patrón de conductas en profesores, también sale de la preconcepción teórica al no ser considerado en la figura 3.1, pero funciona en la medida que consigue sobrellevar la falta de nutrientes institucionales. Una descripción más detallada de esta fórmula sería: un (alto) nivel de compañerismo, con apertura en las relaciones de orden profesional; un (bajo) nivel de intimidad, acompañada de poco o nulo involucramiento personal así como tampoco relaciones afectivas dentro o fuera de la escuela, y; un (bajo) nivel de desprendimiento, que le da ese anclaje de clima vinculado por el compromiso de los profesores hacia con sus labores de enseñanza, sobrellevando las carencias socioeconómicas y a pesar de una propia autoridad (instancias superiores) que en ocasiones parece adoptar un rol sabotador.

Todo esto nos revela la existencia de un compromiso, donde la labor de enseñanza se encuentra bien enraizada; pero desde la individualidad, donde las relaciones entre compañeros no proliferan más allá de lo esencial para el trabajo. Sin embargo, es un gran descubrimiento una posible fórmula que define a la escuela primaria general promedio de nuestra población. Una fórmula compuesta por un patrón de comportamiento de directores escolares, así como por un patrón de conductas en profesores.

### III.1.5. (CE-05) Escuela Primaria Martín de la Cruz

Esta escuela tiene una particularidad, pues la conocimos por dentro; vivimos y respiramos en su interior. El reto aquí es ser abstractos y neutros en la presentación y análisis de resultados. Ello implica una lectura objetiva del cuestionario, aunque desprenderse y desvestirse de la experiencia es casi imposible. Lo intentaremos. Por otro lado, la gran ventaja radica en que la experiencia empírica envuelve y corrobora los resultados del cuestionario. Esto se da también en la sexta escuela, porque ambas pertenecen a la tercera etapa de nuestra investigación.

**Tabla 3.14. Escuela Martín de la Cruz: puntajes**

<b>Comportamiento del director</b>		
Solidario	<b>628</b>	(muy alto)
Directivo	<b>690</b>	(muy alto)
Restrictivo	<b>444</b>	(bajo)
<b>Comportamiento de los maestros</b>		
Compañerismo	<b>463</b>	(debajo del promedio)
Íntimo	<b>293</b>	(muy muy bajo)
Desprendido	<b>474</b>	(debajo del promedio)
<b>Apertura general</b>		
Director	<b>498</b>	(promedio)
Maestros	<b>427</b>	(bajo)
<b>TOTAL</b>	<b>925</b>	desvinculado

**Tabla 3.15. Escuela Martín de la Cruz: género**

Género	Docentes
Femenino	21
Masculino	5
Sin respuesta*	1
TOTAL	26

\*Sí identificado

**Tabla 3.16. Escuela Martín de la Cruz: experiencia del profesorado**

Años de servicio	Docentes
- 1	0
1 - 5	9
6 - 10	3
11 - 15	1
16 - 20	4
21 - 25	2
26 - 30	6
+ 30	1
Sin respuesta*	0
TOTAL	26

Al comparar el resultado de la Escuela Primaria General Martín de la Cruz en: cada una de las seis dimensiones, la apertura general de director y profesores, así como de su puntaje total; con respecto a la figura 3.1 en que se detallan los cuatro tipos de clima escolar, encontraremos que su perfil de clima es *desvinculado*.

El puntaje total de la escuela ofrece una lectura directa de clima desvinculado. Siendo una escuela de nuestra tercera etapa del trabajo de campo, con visitas regulares para entrevistas, la experiencia avala estos resultados. Merece la pena seguir explorando estas razones.

En cuanto al puntaje general de directores, se observa un nivel (promedio), por tanto, con tendencia ambigua. Por otro lado, el puntaje general de maestros se muestra como (bajo). Con la suma de estos dos rubros podemos discernir, con relativa soltura, la posibilidad de un clima desvinculado. Un clima desvinculado se compone de un puntaje general de director (alto), lo cual es factible si el que se muestra como promedio tiende hacia arriba, junto con un puntaje de maestros (bajo), mismo que coincide directamente con el que se muestra.

Exploremos ahora, las dimensiones de la escuela, mismas que presentan rasgos distintivos. En primer lugar, se observa una composición de dimensiones asimétrica. Es también un híbrido. Sin embargo, no se muestra un perfil tan alejado de la descripción teórica como las dos escuelas anteriores.

Nuevamente vemos una composición de director: (alto) solidario, (alto) directivo, (bajo) restrictivo. Igual que la distribución de las escuelas 3 y 4. Identificar este patrón es muy importante para conocer la fórmula que comienza a describir nuestras escuelas. Probablemente sea funcional para llevar el liderazgo y control del colegiado y, por ende, en el funcionamiento de la escuela. La clave está en acertar en el diagnóstico; posteriormente, podremos explorar causas y consecuencias de esta conducta.

En primer lugar, vamos a notar la dimensión sobre comportamiento solidario (muy alto), lo que nos indica un genuino interés por parte de la directora. Este rubro es también valioso porque nos habla de la apertura de la directora para escuchar a su cuerpo docente, al considerar sus necesidades y sugerencias, expresando también respeto por las cualidades profesionales del colegiado.

Esta descripción de la directora se acompaña de un nivel directivo (muy alto), el cual es una señal de supervisión cercana y rígida. Aquí se ve el control de la dirección escolar por seguir con lupa las actividades dentro de la escuela y, como se ha comentado anteriormente, es un rubro que debe explorarse a profundidad para entender la naturaleza de la escuela primaria general, así como el contexto histórico de su fuerza docente.

La tercera dimensión sobre el comportamiento de la directora es el aspecto restrictivo (bajo). Es una señal de la poca intervención de la directora en las labores de los docentes, evitando cargarlos de papeleo y responsabilidades extra. Es probable que la directora no encomiende responsabilidades extra; pero, con un puntaje bajo, nos muestra que posiblemente tampoco facilite la carga del trabajo ya existente.

Por el lado del comportamiento de los maestros, se muestra una dimensión de compañerismo (debajo del promedio). Es un indicador de una escuela cuya interacción entre compañeros es un poco baja; sí existe, pero se encuentra más bien a la baja. Es posible que los profesores se encuentren más cómodos en sus respectivos salones que en espacios públicos, aunque la convivencia no necesariamente genera incomodidad o conflicto, como en otros casos donde encontramos climas cerrados.

Un rubro íntimo (muy muy bajo) en profesores es congruente con la falta de aquellas relaciones personales entre el colegiado. Sí existe profesionalismo en el trato, sin embargo, las relaciones no llegan más allá de lo necesario para el trabajo. Es posible que la convivencia entre maestros no trascienda al horario escolar, lo cual es una barrera. donde todo lo relacionado con la escuela debe arreglarse dentro de esta. Esto conlleva a pensar que fuera del horario escolar quizás la comunicación sea limitada o nula.

La tercera dimensión sobre el comportamiento de los maestros indica un nivel desprendido (debajo del promedio), que nos permite explorar un ingrediente negativo sobre la escuela y los compañeros. Ciertamente es en poca medida, pero está presente en el colegiado. Quizás, por ser una puntuación por debajo del promedio, refleja la presencia de un grupo minoritario con una conducta negativa hacia el resto del colegiado. También podría interpretarse que el colegiado, en ciertas ocasiones o frente a ciertos requerimientos de la autoridad, se muestre reacio. Recordemos que existe un importante número de responsabilidades que deben realizar los profesores de grupo por fuera del tiempo de clase, tales como concursos interescolares de coro o de recitación, recreo activo, la cooperativa, etc. Esto genera un desprendimiento sobre las labores de enseñanza, mermando el tiempo productivo dentro del salón de clases.

Así, el clima desvinculado de esta escuela se muestra con distribución de dimensiones asimétrica. Por un lado, se observa una posible apertura por parte de la directora por escuchar a su colegiado, pero este último reacciona negativamente ante sus iniciativas.

### **III.1.6. (CE-06) Escuela Primaria Teófilo Álvarez Borboa**

De este centro escolar queremos resaltar dos datos particulares. Primero, hay 15 profesores de grupo, pero solamente 14 aceptaron ser entrevistados por el investigador. Segundo, la cercanía con que se trabajó en esta escuela, y al respecto, describimos un encuentro bastante rico.

Durante la junta de Consejo Técnico Escolar, el último viernes del mes de noviembre de 2014, un equipo liderado por el investigador que desarrolla la presente tesis y que incluyó al director de tesis, así como a una compañera del doctorado, realizaron un taller de capacitación a la comunidad docente de este centro escolar. Posterior al taller, el equipo fue invitado a desayunar con el colegiado y una convivencia rica culminó la visita. La directora entregó un reconocimiento al investigador que lideró la capacitación, documento que se muestra en los anexos en versión digitalizada. La directora también otorgó un regalo simbólico al investigador que constó de un *set* de discos compactos de música.

Este evento, rico en sí mismo, tiene ramificaciones positivas. Para la directora, es la oportunidad de acercar el taller de capacitación a los profesores de su escuela. Para el equipo de investigación, significa una anhelada oportunidad de generar conexión empática con la escuela.

Como es posible observar, el aprecio por la capacitación se mostró de muchas maneras, incluyendo: un reconocimiento como constancia de la sesión de capacitación; un regalo de apreciación propiamente envuelto que contenía los discos compactos de música e, inclusive; la invitación para desayunar con los profesores después del taller. Sin embargo, creemos que el regalo más importante fue la oportunidad que la directora nos dio para ofrecer un taller dentro de una junta de Consejo Técnico, esta última considerada como el espacio íntimo del colegiado.

**Tabla 3.17. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: puntajes**

<b>Comportamiento del director</b>		
Solidario	<b>436</b>	(bajo)
Directivo	<b>699</b>	(muy alto)
Restrictivo	<b>443</b>	(bajo)
<b>Comportamiento de maestros</b>		
Compañerismo	<b>388</b>	(muy bajo)
Íntimo	<b>312</b>	(muy bajo)
Desprendido	<b>637</b>	(muy alto)
<b>Apertura general</b>		
Director	<b>431</b>	(bajo)
Maestros	<b>354</b>	(muy bajo)
<b>TOTAL</b>	<b>785</b>	cerrado

**Tabla 3.18. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: género**

Género	Docentes
Femenino	17
Masculino	3
Sin respuesta*	7
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

\*Sí identificados



**Tabla 3.19. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: experiencia del profesorado**

Años de servicio	Docentes
- 1	0
1 - 5	3
6 - 10	2
11 - 15	4
16 - 20	5
21 - 25	3
26 - 30	3
+ 30	0
Sin respuesta*	8
TOTAL	20

\*Sí identificados

Al comparar el resultado de la Escuela Primaria General Teófilo Álvarez Borboa en: cada una de las seis dimensiones, la apertura general de director y profesores, así como de su puntaje total; con respecto a la figura 3.1 en que se detallan los cuatro tipos de clima escolar, encontraremos que su perfil de clima es *cerrado*.

Un signo distintivo de este centro escolar es su puntaje total, el cual se muestra marcadamente (bajo), y esto es un indicador directo de un clima cerrado. Es el puntaje total más bajo de entre las seis escuelas.

También es posible observar que el puntaje sobre la apertura general del director es (bajo); al mismo tiempo que el puntaje sobre la apertura general de los maestros (muy bajo). Esta combinación representa un clima cerrado, reafirmando la lectura derivada del puntaje total de la escuela.

La distribución de dimensiones en la presente escuela es muy apegada al perfil descrito en la teoría y que podemos corroborar con la figura 3.1, excepto por una sola dimensión del rubro sobre el director. El resto, sin embargo, se alinea perfectamente.

Acerca del comportamiento de la directora, la primera dimensión aparece como solidario (bajo), abriendo la posibilidad a una figura líder que no maneja la retroalimentación de manera constructiva. Sobre esto, cabe añadir que, aunque no existe mala intención de la

dirección escolar, la comunicación puede ser recibida como crítica, inclusive como crítica destructiva. También revela un líder que no muestra apertura por las sugerencias de la plantilla docente, ni interés por sus necesidades profesionales y personales.

La segunda dimensión, que lee directivo (muy alto), nos habla de un monitoreo muy cercano por parte de la directora. La cabeza de la escuela está inmersa a profundidad en todo lo que sucede dentro del plantel, incluyendo los salones de clase.

La tercera dimensión sobre el director, se muestra restrictivo (bajo) y esta es la dimensión que difiere con la descripción teórica de la figura 3.1, al hacer alusión al perfil de un clima cerrado. Esto nos permite explorar la posibilidad de que la figura líder no carga con trabajo extra a sus profesores, pidiéndoles papeleo innecesario, requerimientos extras, ni labores rutinarias por fuera de las ya existentes en las labores docentes por excelencia. Respetar esas labores predefinidas de los docentes es una señal de que, como suele decirse, se quiere “llevar la fiesta en paz”. Aunque recordemos que las labores docentes están cargadas por lo general de responsabilidades fuera del salón de clases, las cuales disminuyen el tiempo efectivo de clase y enseñanza. Por ejemplo, dirigir concursos interescolares, lectura obligatoria a los alumnos, dirigir los honores a la bandera, organizar kermeses, llevar las responsabilidades de la cooperativa, hacer guardias en la puerta de la escuela a la hora de entrada o salida.

Por otro lado, en las dimensiones sobre el comportamiento de los maestros, la primera dimensión señala compañerismo (muy bajo). Es un rubro que puede estar revelando un clima laboral preocupante, ya que es el que indica, ante todo, el profesionalismo en las relaciones entre profesores. Si no hay respeto hacia los compañeros, es posible que haya muchas fricciones en el trato mutuo, o sea, falta de profesionalismo. Mucho menos es posible esperar que los docentes lleguen a estar orgullosos de su escuela y es un indicador de la falta de entusiasmo en el trabajo. La fricción en las relaciones entre compañeros es el mejor caldo de cultivo para un clima negativo y desgastante que definitivamente conduce al conflicto. Un clima de trabajo con relaciones desgastantes produce angustia y descontento, que además va a traer problemas más graves, principalmente en el clima dentro del aula y en el aislamiento de las personas.

La segunda dimensión, el valor íntimo (muy bajo), es congruente con ese clima negativo de relaciones sociales distantes. Es un indicador de que a los profesores no les gusta la convivencia, e inclusive, la evitan. Mucho menos es posible esperar relaciones de amistad o comunicación entre compañeros dentro o fuera del horario escolar.

Es una escuela en la que, debido a la lectura generada en estos dos rubros y sumados estos a la experiencia intraescolar, vamos a encontrar grupos de socialización fragmentados. Hay muchos grupos pequeños de profesores e, inclusive, hay quienes prefieren “estar solos a mal acompañados”. Esta es la antítesis de un gran grupo de trabajo. Todo ello nos explica por qué la tercera dimensión sugiere un valor desprendido (muy alto). Este rubro denota la falta de enfoque en las tareas de enseñanza, donde los esfuerzos se dispersan en otras cosas y no se encauzan al aprendizaje de los alumnos. Los profesores simplemente ponen su energía en metas no productivas y olvidan su propio salón de clases.

Es posible encontrar la falta de motivación y enfoque a las actividades profesionales grupales de enseñanza. Por ello, se plantea un escenario donde los profesores viven refugiados en su salón de clases, aislados de sus compañeros y de la dirección escolar, para de esa manera evitar también roces y problemas. Las entrevistas en este centro escolar nos dieron información valiosa, como, por ejemplo, la desaparición del salón de profesores. Esto lastimó de manera particular la convivencia del colegiado. El aula de profesores fue eliminada porque se destinó a labores de enseñanza, entregándola a la profesora de USAER recién llegada. Esto, como es natural, dificultó la aceptación e integración de dicha profesora a la comunidad docente. Sin tener culpa alguna, la profesora ingresa a una plantilla docente que se vio afectada por la pérdida del aula de profesores que coincide con un clima cerrado. Todo ello lo único que logró fue reafirmar el clima cerrado y generar dispersión entre el colegiado.

En este conjunto de seis escuelas observamos perfiles de clima relativamente similares, pero todos, en definitiva, únicos. No perdamos de vista que son escuelas generales administradas directamente por el Estado. Podemos concluir que en estos seis casos predomina una tendencia de trabajo directiva estricta y de muy cercano seguimiento, mientras que en los profesores se percibe una tendencia cerrada, fragmentada, aislada e inclusive atrincherada, pero completamente leal y dedicada a su misión de enseñanza.

La falta de insumos básicos para gestionar la escuela crean una cultura más bien orientada a obtener esos recursos, buscando entretener a los padres de familia al mismo tiempo. Con carencia de materiales básicos hablamos de papel de baño y jabón para manos en la lista de útiles escolares, incluyendo libros de texto para profesores, sillas y escritorios para los niños, pasando por internet e interminables computadoras no funcionales pero que permanecen sentadas en las aulas sin poder ser utilizadas. Hay aulas con computadoras que

realmente no funcionan,<sup>376</sup> que tampoco son reparadas por la SEP y, para colmo, la misma SEP no permite que la escuela las arregle por su cuenta.

Ante este breve esbozo de lo que nos arroja el presente estudio comparativo de clima escolar en seis centros educativos, ahora nos adentraremos en la descripción de la escuela primaria en sus elementos internos. Analizaremos la escuela primaria pública de la Delegación Tlalpan, en Ciudad de México, centrándonos en las características más representativas de su cultura organizacional. En la sección III.2 veremos el organigrama y los actores que componen a cada centro educativo; en el III.3 y III.4 procederemos a fragmentar el clima y la cultura de la organización primaria en microclimas y subculturas, respectivamente.

---

<sup>376</sup> Al momento de visitar nuestros centros educativos, se nos informó que una de cada cinco computadoras era funcional. Tema recurrente que se repitió durante las entrevistas.

## III.2. Organigrama y actores

A través del organigrama vamos a conocer la conformación de nuestras escuelas. Este organigrama es el que provee la autoridad escolar al inicio del ciclo escolar, en nuestro caso, el inicio del ciclo escolar 2014-2015. Gracias a que llegamos a trabajar con dos escuelas idénticas en su estructura, la comparación entre el organigrama y entre las características internas de cada centro escolar serán idénticas. Esto nos abre un mundo de posibilidades para establecer relaciones directas entre estos dos centros escolares.

Si consideramos que las dos escuelas tienen el mismo organigrama<sup>377</sup>, también podemos preguntarnos si existen más escuelas que pertenezcan al mismo subconjunto. Esto nos permitirá aplicar a ellas las comparaciones que aquí hacemos. De ser así, nuestra investigación estaría reflejando lo que pasa en un importante número de escuelas del país.

Probablemente, uno de los más grandes retos en una investigación cualitativa con perfil en las ciencias sociales, es la representatividad. Para concretar nuestro tema de investigación y llegar a una primera defensa de protocolo, que después se convertiría en nuestro trabajo de campo, tuvimos que reducir la población y, por ende, la muestra de nuestro objeto de estudio hasta concretarlo en tan solo escuelas de la Delegación Tlalpan. Aunque la muestra se redujo, habiendo muchas más escuelas con un organigrama como el de las escuelas estudiadas, podríamos pensar legítimamente que la representatividad de nuestra investigación es mayor. La ruta para obtener el organigrama en cada centro escolar fue distinta; sin embargo, en ambos casos fueron entregados por el personal escolar.

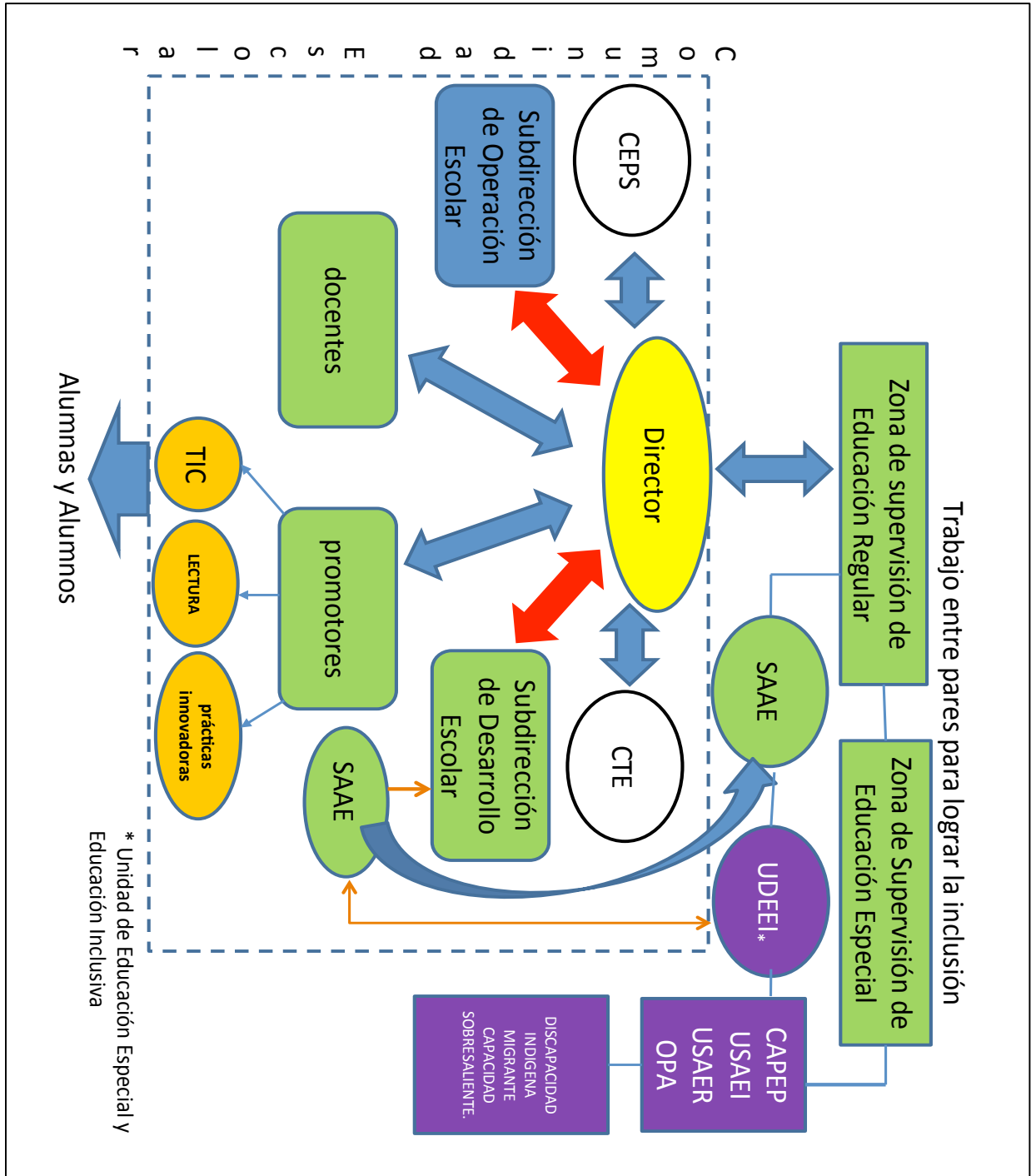
El organigrama que a continuación presentamos lo obtuvimos en las dos escuelas en las que hicimos un estudio a profundidad. Es el resultado de un trabajo serio y respetuoso dentro de ellas. Al establecer relaciones de confianza, pudimos adentrarnos más en su cultura organizacional. Esa integración puede ser vista, desde fuera, como la aceptación de una cultura organizacional y, desde dentro, como la llegada del visitante externo al que ya no se le ve como un intruso, sino como alguien, al menos, inocuo.

---

<sup>377</sup> El organigrama fue otorgado al investigador por un actor clave en cada escuela. Esto permitió posteriormente corroborar que ambos eran idénticos.

Por la riqueza que emana del análisis del organigrama, estamos convencidos de que esta información será de gran utilidad para futuras investigaciones. Será interesante, e incluso necesario, cuestionar el rol de la autoridad al analizar cómo afecta el organigrama al personal y a la misma institución; con miras a mejorar este esquema institucional. A continuación, se muestra el organigrama.

**Figura 3.2. Organigrama SEP Escuela Primaria General**



Fuentes: 1) Escuela Martín de la Cruz, directora de la USAER. 2) Escuela Teófilo Álvarez Borboa, documento "Ruta de mejora".

Presentada la estructura interna de nuestros centros educativos, ahora vamos a desglosar la gran unidad para hablar de microclimas y subculturas.

### **III.3. Microclimas**

En esta sección vamos a responder a dos principales preguntas: ¿Qué son los microclimas? y ¿Por qué es importante hablar de los microclimas?

Al adentrarnos en la primera pregunta, vamos a responder otros cuestionamientos en el camino, por ejemplo: ¿Cómo se identifican y reconocen estos espacios?, ¿Cómo están definidos o delimitados estos espacios? y ¿Cuáles descubrimos en nuestras escuelas? Lo que nos lleva a la segunda gran pregunta: ¿Por qué es importante hablar de los microclimas? En el intento por responder a esta última será necesario hablar de cuál es el rol de la biblioteca en el estudio de los microclimas escolares.

El propósito de esta sección es analizar los espacios que componen la escuela. Estos espacios son necesarios para el funcionamiento cotidiano de las labores escolares. Algunos ejemplos de estos espacios son: las oficinas de dirección, los salones de clases, la biblioteca, el aula de medios incluyendo el acceso remoto a internet, el patio, el estacionamiento, entre otros.

#### **III.3.1. ¿Qué son los microclimas?**

Los microclimas son fragmentaciones del gran clima escolar. Si bien los autores del cuestionario OCDQ-RE definen la escuela como la unidad mínima para analizar el clima organizacional, esta aseveración es correcta solo para efectos cuantificables. Esto significa que, para acercarnos a conocer un “clima de trabajo”, es necesario considerar los espacios dentro de la escuela y la dinámica que se vive en ellos. Se trata de espacios con vida propia, con identidad autónoma, que cobran sentido y ganan atención con la presencia de las personas.

Por ello, hemos comenzado el presente capítulo analizando los climas en seis centros escolares. Sin embargo, nuestro estudio analiza dicha unidad desde una perspectiva cualitativa y, por lo mismo, vamos a desglosar sus elementos internos en climas más pequeños, esto es, en



microclimas. Estos microespacios, también están dotados de un clima. En comparación con la unidad escolar y su gran clima, estos espacios son microclimas<sup>378</sup>.

Son espacios de trabajo con un uso particular y previamente definido por las funciones escolares; que pueden tener o no tener límites físicos (paredes y techo), pero que se distinguen y son acotados por tener su propio ambiente. Son lugares que han sido designados para un uso determinado y, por ello, tienen su propio lugar y ubicación en la distribución física interna de la escuela. Son estáticos, esto significa que siempre permanecen en la misma ubicación.

Por ejemplo, un salón de clases tiene paredes y techo. Un aula de medios tiene la protección de los barrotes y la puerta con refuerzo de chapas. Una biblioteca puede ser cualquier aula, que podría tener o no libros, pues lo que la distingue es el uso al que se le ha destinado. Sin embargo, el patio es justamente la antítesis porque no tiene delimitación física. De hecho, lo que caracteriza al patio es precisamente la ausencia de muros.

Otra forma de conocer la delimitación del patio es por la maya sombra instalada a modo de toldo en las escuelas. Ambas escuelas de la tercera etapa la tenían y la escuela Lázaro Cárdenas del Río también. La maya sombra también era muy común en las escuelas visitadas para el OCDQ-RE. Esto nos parece una iniciativa de la autoridad que debemos reconocer y aplaudir porque es una buena forma de proteger a los niños del sol. Aun así, sigue siendo un espacio delimitado, aunque no tanto por barreras físicas. El patio es una de los microclimas más dinámicos dentro de la escuela. No solo es el “aula de clase” y espacio anfitrión para la clase de Educación Física, sino que también se utiliza para los honores a la bandera y su uso principal: el recreo.

El recreo en sí mismo es un gran microclima. Tal vez, el más difícil de descifrar para cultura organizacional, por su gran contenido de información sucediendo simultáneamente. Imaginemos que toda la escuela debe estar contenida en el patio durante el recreo. El recreo es un valioso informador de la cultura organizacional. El “recreo activo” es una iniciativa que ha generado tensión en nuestros profesores y esto repercute mucho en su estado de ánimo, pues

---

<sup>378</sup> En algunos de estos espacios también se realizaron entrevistas, incluyendo espacios como la biblioteca, el salón de usos múltiples, el aula digital o aula de computadoras, las oficinas de dirección escolar, las oficinas de los profesores de inglés, las oficinas de la USAER, etc. Otros espacios en los que no se realizaron entrevistas, pero que pudieron ser identificados con el tiempo, son: el estacionamiento, los baños, la bodega u oficina de deportes, el cuarto donde vive el conserje de planta, entre otros.

les requiere estar en guardia y realizar actividades durante este periodo también. El recreo era el espacio en que los niños y todo el personal académico ingiere sus alimentos.

Con la prohibición de las tienditas y la venta de productos “chatarra” durante el recreo en las escuelas, conviene preguntarse: ¿Quién ha tomado su lugar? ¿Quiénes son las personas que ahora tienen acceso a la escuela para vender comida durante el recreo? ¿A dónde va el dinero de esas ventas? ¿Cuál es el rol de la cooperativa en la venta de productos y alimentos dentro de las escuelas? Todas estas preguntas siguen abiertas, pues exceden los límites de nuestra investigación y, por lo demás, es información a la que no se tiene fácil acceso. Es un tema en el que también convendría profundizar, ya que levanta muchas incógnitas del manejo escolar, en especial el rol de la cooperativa.

### **III.3.2. ¿Por qué es importante hablar de los microclimas?**

Porque los microclimas, para el estudio de la cultura organizacional en la escuela, son unidades con vida propia en las que se encuentra fraccionada la gran unidad escolar. Al analizar estos espacios, podremos comprender qué sucede dentro de la escuela e identificar los distintos espacios en los que se desarrolla la vida intraescolar.

Para poder conocer a profundidad la escuela completa, necesitamos identificar primero estos espacios. Por ejemplo, en teoría, una escuela debe tener un aula designada para biblioteca, donde los niños y profesores puedan acceder a material de consulta, principalmente. Justamente, nuestras dos escuelas tenían un aula designada para biblioteca; pero, en realidad, era solo un espacio, pues no había material para consulta<sup>379</sup>. En la escuela Teófilo Álvarez Borboa es realmente pobre el material de consulta disponible en la biblioteca. Así, la biblioteca poco a poco comenzaba a adquirir otros usos. Recordemos que el material de la biblioteca no tiene dueño. Es libre para toda la escuela. Por ello, cuando un profesor tiene su propio material de consulta, mejor lo guarda en su salón.

La apropiación del espacio comienza a darle un nuevo sentido a este, ya que su uso la va definiendo como algo distinto a lo que fue designado originalmente. Si bien en la escuela Martín de la Cruz también existe un aula asignada para la biblioteca, el material de consulta es similar

---

<sup>379</sup> Aquí surge una pregunta: ¿Este espacio sigue siendo una biblioteca si no tiene libros? Es un juego de palabras con algo de ambigüedad también. En ambas escuelas existe un aula llamada “biblioteca”, pero, ante la falta de material de lectura, es en realidad un aula de usos múltiples.

al de la escuela Teófilo Álvarez, pero cuenta también con mucho material didáctico para los profesores, el cual fue comprado por la dirección escolar. La diferencia radica en que la dirección fue quien buscó los recursos para equipar la biblioteca, sin embargo, ambas escuelas se encuentran necesitadas de acervo literario.

Se trata de un área de oportunidad para la autoridad escolar. Lo sabemos porque entrevistamos a ambas directoras y fue un tema que afloró en la conversación, además de que, obviamente, visitamos personalmente las dos bibliotecas. Inclusive, también hicimos entrevistas en ellas y descubrimos por experiencia propia, los otros usos que se le da.

Otros usos para la biblioteca son: área de trabajo y estudio para USAER; aula de reunión para profesores durante las juntas del Consejo Técnico; y área de trabajo para profesores, ya que las dos escuelas no contaban con sala de profesores. La biblioteca también se utilizaba como aula para entrevistar a los papás y para tener juntas con ellos. También es el aula para llevar a los niños a realizar dinámicas con material didáctico, ya que en los salones no hay espacio por los pupitres, sillas, mochilas y otros muebles como libreros, pintarrones, el escritorio del profesor, muebles para los cuadernos de los niños, etc.

## **1) ¿Cuál es el rol de la biblioteca en esos microclimas?**

La biblioteca se utiliza, en primer lugar, para hacer lecturas a los niños porque el material disponible en la biblioteca es justamente el que se necesita para ello. Esta práctica se ha implementado como una actividad obligatoria dentro del horario del profesor. Es importante hablar de los espacios físicos y su equipamiento, como la biblioteca, por su importancia a la hora de moldear la cultura organizacional.

Es relevante analizar el material de la biblioteca porque este trasciende en las relaciones entre profesores de grupo, quienes representan nuestro mayor interés. Trasciende, porque, ante la ausencia de material disponible para lectura en biblioteca, el profesor va a tener que poner de su bolsillo para adquirir ese material, el cual debe poseer suficiente calidad editorial. La carencia de material afectará al bolsillo del profesor. Si se quiere acceder a material de cierto nivel o, como se dice en la jerga escolar, acceder a “libros de editorial”, es necesario que el maestro mismo lo compre. Cuando hay libros de lectura que la autoridad educativa distribuye, son materiales altamente apreciados, porque esos materiales no llegan regularmente en cada ciclo escolar. Hay profesores de las escuelas estudiadas que conservan como tesoros los libros que les fueron entregados por la autoridad hace años.

El cotizar material de lectura tiene implicaciones en la cultura organizacional, porque ese material le pertenece al profesor, no a la escuela. Si un profesor compra un libro de lectura, lo guarda en su propio salón, no en la biblioteca. Es material del profesor y, si se quiere tener acceso a él, se le tiene que pedir a él o ella directamente.

Veremos que el intercambio de libros entre profesores es un muy buen indicador de las relaciones entre profesores. Escuchamos constantemente durante nuestras entrevistas que los profesores que no se llevan bien entre sí, no se prestan libros. Cuando llega un profesor nuevo y es bien acogido, inmediatamente recibe préstamos de libros de sus compañeros. Los libros de lectura, al ser un material escaso y muy cotizado en nuestros centros escolares, son una moneda de alto valor. Impulsar y enriquecer las bibliotecas de nuestras escuelas equivale a enriquecer y fortalecer la cultura organizacional de nuestros centros escolares.

Ya nos hemos adentrado en los microclimas de la gran unidad; hagámoslo ahora en las subculturas. Ese será el siguiente tema.

## III.4. Subculturas

Compararemos a las subculturas con un iceberg. ¿Por qué con un iceberg? Porque las subculturas son esa parte —inmensa— de la escuela que no vemos y que corremos el riesgo de infravalorar.

**Figura 3.3. Iceberg de las subculturas**

	Género* y edad*
Básicas y observables	Trabajo en la escuela
	Tipo de profesor
Profundidad media	Antigüedad de carrera*
	Antigüedad en la escuela
	Sub-especialización en grados escolares
	Formación docente (normalista vs. pedagogo)
Ocultas	Grupos selectos entre compañeros

\*Campos que también aparecen en el OCDQ-RE

Fuente: elaboración propia

### III.4.1. Género y edad

El género y la edad son el dato más inmediato que necesitamos para comenzar a comprender al grupo al que un profesor o una profesora pertenecen. El género no tiene una interpretación más allá del dato mismo, pero nos ha sido útil para sentar bases que nos ayuden a hacer

mayores distinciones más adelante. Tanto el género como la edad, son conceptos básicos que nos van a permitir ahondar en las siguientes subculturas. En las escuelas estudiadas, de cada diez profesores, ocho eran mujeres.

En cuanto a la edad, nos ha sido más difícil establecer rangos a los que pertenecen nuestra población de profesores. Como ya vimos al inicio del presente capítulo, un fruto directo de aplicar el OCDQ-RE es conocer el género y edad de los profesores; pero, por desgracia, los cuestionarios fueron devueltos con estos datos incompletos. La utilidad de conocer el género y edad está en entender el perfil de los profesores. Si el 80% de los docentes son mujeres y su edad media tiende a ser elevada, estamos hablando de maestras con hijos. Esto nos permite identificar con mayor precisión el tipo de liderazgo que requiere determinada población escolar.

Otro rasgo importante es que las profesoras, además de ser madres de familia, también son solteras. Este dato será fundamental para entender la conducta de los profesores en tres campos.

En primer lugar, valoran mucho su trabajo por ser el único ingreso de la familia. Cada peso que los profesores ponen de su bolsillo para copias, materiales, etc., es un peso que deja de llegar a sus propios hijos y, por tanto, es un sacrificio considerable. Este es un rubro que ningún cuestionario puede detallar y que se comprende mejor en la entrevista.

En segundo lugar, al terminar el horario regular del día, las maestras deben ir a recoger a sus hijos y el resto del día está dedicado a labores del hogar como hacer la comida, atender a sus hijos y organizar el hogar. Esto nos permite entender la resistencia a realizar labores escolares fuera de horario. También podemos ver el reto que significa la planeación de clase para el día siguiente. Es importante comprender esto, porque hay una población de profesores más jóvenes que busca estar en comunicación y realizar labores de la escuela fuera del horario, pero que no logra involucrar a sus compañeros. También permite entender por qué hay profesoras que prefieren realizar planeaciones de clase de forma semanal o quincenal y que son “requisito de papel” en las responsabilidades que conlleva ser profesor.

En tercer lugar, podemos comprender mejor por qué hay resistencia a las capacitaciones de docentes que se ofrecen en sábado o a las ofrecidas entre semana, en horario extraescolar. No importa si son capacitaciones de regularización o para carrera magisterial.

La edad de los profesores, principalmente la edad de los que están ante un grupo, es una variable que sí nos interesaba mucho describir. Sin embargo, por diversas razones, no fue posible hacerlo. Las dos principales razones fueron:

1. Porque no se respondió a esa pregunta en el OCDQ-RE. Ese cuestionario lo utilizamos en la escuela Lázaro Cárdenas, esto es, en la primera etapa de la investigación; pero la pregunta se removió en el OCDQ-RE, versión 2, utilizado en las etapas 2 y 3.
2. Porque es un tema delicado en la conversación y no era prudente preguntar la edad en las entrevistas. El *rapport* se podía haber visto afectado y eventualmente comprometer el acercamiento a la comunidad docente.

Es una variable que consideramos importante para describir el perfil del personal que labora en la escuela. A lo largo de la investigación, vamos a ir entendiendo cómo el liderazgo debe tener en cuenta la edad de las personas a las que dirige. Hay una gran diferencia de intereses y necesidades dependiendo de la edad. Diría que es una diferencia abismal.

Es común escuchar a los profesores decir “mi generación” y “los más jóvenes”. Los mismos profesores se han distanciado de los más jóvenes, en parte porque esta distinción va acompañada de la experiencia y, por ende, de un cierto estatus. Veremos más adelante en esta misma sección la conformación de subculturas en torno al tema “antigüedad de carrera” y “antigüedad de tiempo en la escuela”. Por eso es importante la edad, para identificar posibles tendencias de conducta y formas de agrupación.

La edad en nuestras escuelas está íntimamente ligada con el dominio tecnológico. Aclaramos que no es algo generalizado, pero sí está fuertemente relacionado. Hemos observado que los profesores jóvenes dominan incluso las tabletas electrónicas. Esta información es fundamental, ya que durante el sexenio 2012-2018, el gobierno entregó tabletas electrónicas a niños de 5º y 6º de primaria. Como es natural, había más interés y familiaridad con dicho aparato en los profesores jóvenes. Esto es fundamental para conocer qué profesores se encargarán de los alumnos de 5º y 6º de primaria. Recordemos que los directores deciden la rotación y asignación de docentes a grupos y grados.

También hemos observado una clara tendencia en conductas observables de la personalidad, como la paciencia, la cadencia al hablar, la sensación de estabilidad, etc., en quienes dan clases a niños de 1º y 2º de primaria.

Nos encontramos con profesores de edad avanzada, cercanos al retiro, que no manejan ni siquiera el correo electrónico. En el caso de la escuela Martín de la Cruz, tuvimos la

oportunidad de conocer a una profesora de 1º de primaria que no sabía cómo prender una computadora, pero lo más curioso es, que no tenía interés por aprender cómo funcionaba. Incluso, había cierta resistencia ante las sugerencias de la directora de que se capacitara al respecto. La resistencia se manifestaba con frases como “para qué, si yo ya estoy más allá que pa’ acá”. En el contexto cultural, son expresiones características de personas que ya están cerca de la jubilación.

Si bien la subcultura de la edad no parece influir más allá de lo descrito en los recientes párrafos, sí es una buena clave de lectura para comprender indirectamente conductas en otros campos. Es un dato básico que permite comprender fenómenos más complejos.

Edad y experiencia llegan a ser sinónimos. Expresiones como “jubilación obligatoria” o “edad máxima para retiro forzoso” no tenían sentido en nuestras escuelas. Tener el privilegio de contar con un compañero que tiene 31 años de servicio y desea continuar con sus labores de docencia, es una de las joyas que preservaba nuestra fuerza docente. Tuvimos el gusto de verlo al ser recibidos por el director de la escuela Lázaro Cárdenas, quien deseaba seguir trabajando a pesar de haber cumplido ya los años de servicio obligatorios.

Pero eso ha cambiado radicalmente y la edad ya no es tan bienvenida en la escuela. Hay constantes referencias verbales como “ya estoy cansada”, “ya me voy” o se percibe un deseo desesperado de llegar a la edad de jubilación. Por si fuera poco, hay profesoras que nos explicaron su deseo de ya terminar abruptamente su agonía como docentes al optar por el retiro previo a los años obligatorios, sacrificando un porcentaje del dinero que les correspondería recibir como pensión.

Incluso percibimos una abierta intención por parte de la autoridad por apresurar la salida de los profesores de mayor edad. Los profesores titulares más jóvenes —la famosa planta— tienen un esquema de prestaciones y beneficios muy diferente. Sin embargo, las obligaciones y responsabilidades que entraña la profesión docente sí se actualizan y mantienen iguales. Por ello vamos a encontrar un rechazo por parte de los docentes mayores a obligaciones y requisitos que “en sus tiempos” no había.

La diferencia en edad nos va a mostrar también un cambio en el paradigma de la lectoescritura, el cual está generando conflictos entre profesores de distinta edad y dentro del mismo centro escolar. Para rastrear este fenómeno, debemos remontarnos hasta los planes de estudios de la escuela Normal y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pues en nuestras escuelas había docentes formados en ambas. Este cambio generacional es más que notable en



el día a día de la escuela. Tanto así que el “estilo” de enseñanza de un profesor cambia radicalmente.

Recordemos que los grupos de alumnos reciben cada año la asignación de un nuevo profesor para el grado siguiente, a menos que el director respete un acuerdo tácito asignándole a un mismo grupo de alumnos el mismo docente durante dos años consecutivos. Dejar que un grupo de alumnos trabaje con el mismo docente durante dos años consecutivos se realiza para apoyar la consolidación de conocimientos y avances que corresponden justamente a los pares de grados escolares; esto es, 1º y 2º grados, 3º y 4º grados, 5º y 6º grados. Pero este acuerdo tácito no es algo escrito ni obligatorio y la asignación de grupos queda siempre a juicio de la directora escolar. Este fenómeno de los grados de primaria agrupados de dos en dos da lugar a otra subcultura y que tiene su raíz en la subespecialización en determinados grados. Esta subespecialización está estrechamente ligada a la edad de los docentes y a la rotación interna que se vive en las escuelas.

A través de este cambio de esquema docente entre generaciones, comenzamos a visualizar un concepto muy interesante sobre el cambio generacional en nuestras escuelas. Se está dando actualmente y es posible observar sus implicaciones en la vida escolar diaria. Se le considera un problema porque no se ha manejado correctamente desde la autoridad. No se reconoce abiertamente desde las instancias más altas, pero ahí está y genera roces entre subgrupos de edad. Crea una brecha hostil entre docentes jóvenes y antiguos.

El rezago educativo está muy relacionado con la forma en que el profesor enseña la lectoescritura. Aunque el rezago educativo responde a diversos factores —capacidad del niño, condiciones del aula, materiales de apoyo, preparación docente, nivel escolar, apoyo de los padres, etc.—, un factor fundamental para comprender el rezago presente en nuestras escuelas, es el “estilo” de enseñanza en la lectoescritura.

La realidad en nuestras escuelas señala que un docente recibe un grupo de niños y es capaz de entender perfectamente en qué nivel de conocimientos se encuentra. Es común escuchar quejas en maestros jóvenes por recibir niños, algunas veces muchos, con alto grado de rezago. Esto ocasiona que los profesores jóvenes le quieran dar sugerencias a los profesores antiguos, sugerencias que, obviamente, son muy mal recibidas y que generan fricciones. La queja por el rezago viene porque el grueso de los profesores jóvenes se encuentra en los grados

escolares más altos, mientras que los profesores más antiguos tienden a ubicarse en los grados más bajos<sup>380</sup>.

La edad también está muy relacionada con la personalidad del docente. No es casualidad que profesores de edad avanzada prefieran los primeros grados escolares. Las habilidades requeridas para este tipo de grupos —paciencia, experiencia, estabilidad, menos esfuerzo para controlar la disciplina, etc.— son más propios de profesores de edad avanzada. Por supuesto que no es una ley, pues también hay excelentes profesores jóvenes en los primeros grados y viceversa. Sin embargo, sí pudimos observar un patrón. Es curioso cómo algo en apariencia tan circunstancial como la edad, esto es, una de las subculturas básicas, tiene una implicación tan grande en fenómenos de la cultura escolar.

### **III.4.2. Tipo de trabajo en la escuela**

En esta subcultura, recordamos la importancia de conocer el organigrama de nuestras escuelas, porque, a través de él, hemos podido identificar y entender las diferentes funciones que se ejercen en un centro escolar. Gracias a él, hemos podido comprender al centro educativo desde los diversos puestos de trabajo.

Si bien es cierto que, al hablar de una escuela y de la educación de los alumnos, lo primero que nos viene a la mente son los profesores, también es fundamental comprender el trabajo de todas aquellas personas que no son tan visibles, pero que hacen posible el funcionamiento y operación de un centro educativo. El profesor de grupo puede ser el elemento más importante o, más bien, el elemento más influyente en la formación de los niños, pero no es el único.

Para distinguir los distintos tipos de trabajo que existen en las escuelas haremos una primera división en dos grandes grupos: profesores y no profesores. De entre los profesores hay diversos tipos de profesores, que es justamente la siguiente subcultura. En el conjunto de los “no profesores”, por su parte, encontramos administrativos y personal operativo. El personal operativo tiene funciones de limpieza, cuidado y conserjería.

---

<sup>380</sup> Una muestra de ese “rechazo” al recibir sugerencias respecto a la lectoescritura o al rezago de los alumnos puede percibirse cuando un profesor recita lo siguiente: “así me funciona, y así lo sigo haciendo”, “para qué, si yo ya estoy más pa’ allá, que pa’ acá”.

Es importante anotar que las funciones y los títulos en la escuela generan un estatus. El peso de un profesor y el de un administrativo es distinto en la escuela, así como el peso de un profesor con respecto al de un conserje. También hay diferencia entre un administrativo y un conserje.

Ha sido muy valioso reconocer labores de administración, porque pudimos notar que quienes ejercen estas labores son profesores con formación docente. Esos docentes destinados a tareas administrativas se eligen de entre un grupo de docentes disponibles para dar clases a un grupo. Su formación y capacitación no es para llevar a cabo labores administrativas, todo lo deben aprender “en el camino”<sup>381</sup>. Esto implica una curva de aprendizaje muy larga.

También se da el caso de profesores que se encuentran en labores administrativas, los cuales, a mitad del año, son asignados a un grupo tras la renuncia de un profesor. Ese fue el caso del profesor Omar en la escuela Teófilo Álvarez, que ocupaba la subdirección. La respuesta de la autoridad es tan lenta, que el director no tiene otra opción que nombrar a un profesor de la parte administrativa para suplir al profesor que se fue, evitando así que el grupo pierda el curso escolar.

O al revés. Conocimos el caso de una profesora de edad avanzada que no sabía utilizar la computadora y se negaba a aprender a usarla: su paso por la dirección con labores administrativas duró solo un ciclo escolar. Su relación con los compañeros se fue deteriorando rápidamente, no cumplía con sus tareas y, al finalizar el ciclo, fue reincorporada a un grupo. Es difícil pensar en una profesora que no sabe utilizar una computadora, que se niega a aprender a usarla, mientras ejerce labores administrativas y directivas en la escuela.

La rotación de los docentes asignados a labores administrativas de dirección es muy grande. Es preocupante la falta de conocimiento y medición de este fenómeno, pues la rotación interna en las escuelas es un tema de gran impacto para el colegiado, que se repite al final de cada ciclo escolar. El éxito de un docente en un puesto de dirección es muy incierto, así como saber si logrará congeniar con el resto de sus compañeros. Obviamente, ya ni pensar en una cabeza que dé fuerza, cohesión y sea capaz de crear un ambiente de trabajo sano, con un equipo en el que la comunicación fluya fácilmente. Todo queda al azar y, si no funciona, la rotación continúa.

---

<sup>381</sup> Aprender “en el camino” es la definición de la expresión “al vapor”.

Pero esa rotación de docentes en la parte administrativa también tiene ventajas. Recordemos que la profesión docente en nuestras escuelas y en nuestro sistema educativo es una carrera para toda la vida. Con los años, los profesores se “ciclan” y caen en un estado de indiferencia, aburrimiento y cansancio. Darles a los docentes un año sin grupo es también un respiro. Sirve como premio y como una burbuja de oxígeno. Pero también es un arma de dos filos, ya que, si dicho docente no resulta competente para el trabajo administrativo, la carga de los compañeros de dirección se incrementa y pueden comenzar los conflictos, tanto entre el personal de la escuela como con los padres de familia. Estos últimos muchas veces parecen solo estar esperando una oportunidad para quejarse y crear problemas.

De Igual manera, si en alguna ocasión falta un profesor, cualquier administrativo debe hacerse cargo del grupo en cuestión; ya que cumplen la característica de ser docentes también, pero ocupando un cargo administrativo. Recordemos que mientras los niños estén en la escuela, estar siempre vigilados permanece como la prioridad esencial. El habernos integrado en la rutina escolar nos permitió vivir este fenómeno de una manera muy directa.

En ocasiones, varios profesores se ausentan al mismo tiempo, es ahí cuando los subdirectores se tienen que hacer cargo de los grupos. Incluso, si no bastan los subdirectores, la directora debe entrar también. Otra solución es que un profesor se encargue de dos grupos al mismo tiempo, entrando y saliendo de ambos salones. Esto es más delicado, porque los grupos nunca deben quedar sin supervisión. Una tercera opción fue unir dos grupos en un mismo salón; pero ya podemos imaginar los inconvenientes de esta solución. Las aulas son para 35 alumnos y de pronto deben acoger a 70. Hay niños de pie, otros sentados en el piso o que solamente se pueden llevar su silla porque el aula no tiene espacio; otros comparten el escritorio.

Existe un orden de jerarquía, acordado tácitamente, sobre quiénes deben cubrir los grupos cuyo profesor ha faltado o se encuentra retrasado. Es importante seguir analizando este fenómeno, principalmente porque tiene un impacto negativo en la calidad de la enseñanza. Pero, además, es un fenómeno constante, no aislado.

### **III.4.3. Tipos de profesor**

Distinguir los diversos tipos de profesores también será de mucha utilidad para nuestro estudio. Los profesores, aclaremos, son los que enseñan y no se dedican a labores

administrativas o de conserjería. Si bien todos los profesores enseñan, no todos se desempeñan con un grupo a su cargo.

Por un lado, encontramos docentes, quienes por definición, son los profesores con preparación y credenciales para tomar un grupo a su cargo. Pero también vamos a encontrar otros profesores en la escuela, quienes no tienen grupo a su cargo e imparten distintas materias. Esto incluye a los profesores de deportes, de computación, de inglés y de la USAER.

En el entorno escolar, el peso de un profesor de grupo es muy distinto al peso de un profesor de inglés, deportes o de la USAER. Independientemente de su integración, parcial o total, a la plantilla escolar; ser profesor sin grupo abre una categoría nueva, la que nos permitirá distinguir entre más de un tipo de profesor en nuestras escuelas.

### **III.4.4. Antigüedad de carrera**

La categoría “antigüedad de carrera” surge a partir de la edad de los docentes. Está unida a la edad, aunque no de forma unívoca. Esto significa que, al estudiar la antigüedad de un profesor, podríamos concluir que, mientras mayor sea este, más años de experiencia en su carrera tendrá. En cierta forma es cierto, pero no siempre, pues encontramos casos donde hay profesores que comenzaron su carrera en el sistema educativo privado y posteriormente entraron al sistema abierto. Por tanto, sus años de carrera magisterial no se corresponden con su edad.

Este es un ejemplo para entender por qué es necesario primero conocer y estudiar la edad como una subcultura y después, a partir de ahí, profundizar en subcategorías más específicas que toman este dato como concepto base. Por su parte, la antigüedad de carrera ha sido situada en la transparencia media del iceberg, porque requiere que conozcamos un poco más sobre los antecedentes del docente. Sin embargo, gracias a la edad del profesor, podemos darnos una idea en línea de principio de si existe o no una carrera detrás. Esto es más claro y seguro en el caso de profesores jóvenes, pues lo más probable es que tenga pocos años de antigüedad, incluso si no ha estado todo el tiempo en el sistema público de escuelas.

En segundo lugar, es importante la categoría de antigüedad de carrera porque los años de experiencia están directamente relacionados con el estatus. En las escuelas, se distingue entre “profesores con experiencia” y “profesores novatos”. La antigüedad magisterial genera respeto, admiración y reconocimiento. Se admira y escucha a aquellos docentes que han sido testigos de varios sexenios, que han visto cómo los distintos gobiernos tratan al gremio magisterial, que conocen los diversos sistemas pedagógicos que se han empleado, etc.

Por otra parte, la antigüedad también debería verse reflejada en una mejor remuneración económica. En nuestras escuelas, el ingreso económico para todos los profesores que pertenecen al mismo nivel educativo, llámese primaria, genera una gran distinción y estatus, además de envidia y discordia. Gracias a nuestra investigación y a la profundización de las condiciones de los profesores, pudimos conocer si nuestros profesores pertenecían a la carrera magisterial. La pregunta estaba en nuestra guía de la entrevista<sup>382</sup>, servía para comenzar a establecer el *rapport*. La investigación nos reveló que muy pocos pertenecían a la carrera magisterial y, aún más, que pocos estaban interesados en ella.

Había profesores con una larga experiencia que ya no pertenecían a la carrera magisterial, y jóvenes que sí estaban inscritos. No fue posible identificar una clara relación ente “años de experiencia” en el sistema educativo y avance en la carrera magisterial. Se trata de un dato valioso para poder manejar y administrar con tino el incentivo económico, que debería ir acompañado de capacitaciones, reconocimientos y la propia maduración de los docentes en su trayectoria profesional. Sin duda, la carrera magisterial es uno de los incentivos más poderosos para el “desempeño docente”.

En nuestras escuelas, la discordia reinaba cuando el fracaso era evidente por la falta de una relación directa entre carrera magisterial y antigüedad de carrera (esta última también llamada “experiencia docente”). Lejos de motivar, desmotiva. Lejos de ser un reconocimiento, lastima a los docentes, que ven cómo su tiempo y experiencia no se traducen en una mayor remuneración económica. Lo anterior daña el compromiso de los profesores, impactando negativamente su desempeño de forma muy palpable. Con los años, esta frustración acumulada se traduce en cansancio y desinterés por la profesión. Lo más dañino, sin duda, son los manejos turbios y opacos a la hora de presentar los exámenes de carrera magisterial, sembrando envidia y discordia entre compañeros de una misma escuela.

### **III.4.5. Antigüedad en la escuela**

La antigüedad en la escuela es una subcultura que comienza a tener peso en el estatus de los profesores. No es algo que se perciba a primera vista, pero ahí está. Sirve para adquirir un determinado estatus en el colegiado. Sirve también para conocer cuán hábil y “colmilludo” es

---

<sup>382</sup> La pregunta puede encontrarse en el apartado de anexos, en las preguntas guía de las entrevistas.

un profesor. Ganarse la aceptación de los docentes más antiguos es fundamental para que un director tenga éxito. Se trata de profesores que han visto pasar y desfilar a muchos otros directores y su opinión tiene peso en el resto de los compañeros.

La antigüedad en la escuela, como decíamos, tiene un gran peso en un centro educativo. ¿Por qué? Porque son profesores que conocen bien a los padres de familia y saben cómo manejarlos. Esto es de grandísimo valor, pues muchas de las tensiones que sufren los profesores son causadas por los padres de familia. Las tensiones o la angustia son una variable difícil de medir, pero la consideramos fundamental por las repercusiones que llega a tener en la salud y el desgaste emocional de los docentes.

Si un profesor cambia de centro educativo, aunque se reinicie su “antigüedad en la escuela”, sigue perteneciendo a la subcultura “antigüedad de carrera”; porque, aunque esté en una escuela nueva, sigue teniendo tiempo acumulado en el sistema de educación público.

La antigüedad en la escuela y el estatus que esta genera influye de manera muy clara en dos momentos. En primer lugar, estos profesores influyen mucho en la opinión y conducta del resto de sus compañeros en diversos temas, como la aceptación o rechazo del director, de actividades, de nuevas políticas educativas, ideas, propuestas, etc. En segundo lugar, a la hora de asignar las aulas, por lo general, se tienen en cuenta sus preferencias. Para el director, tener a los profesores más antiguos y más “colmilludos” de su parte es fundamental para generar un clima de armonía y aceptación del liderazgo escolar.

### **III.4.6. Subespecialización en grados escolares**

En este apartado veremos, cómo los profesores más jóvenes deben encargarse de los grados escolares más altos. Esto se debe, por su personalidad que es más apta para controlar grupos más inquietos y por su dominio de la tecnología, en concreto, la tableta. Esto, sin duda, se encuentra en estrecha relación con la subcultura de edad, pues los docentes jóvenes usan y dominan mejor la tecnología; los docentes más antiguos, por su parte, son más propensos a rechazar la tecnología y, por lo mismo, se les asignan los grados más bajos.

Por ello, la entrega de tabletas, una iniciativa positiva en sí, debe ir acompañada de una capacitación adecuada para la edad de los docentes. La capacitación debe abarcar, en primera instancia: instrucciones de cómo usar el aparato, cómo conocer los fenómenos propios de las redes sociales y, sobre todo, el *bullying*, un riesgo ahora reforzado con la tableta.

Complementando, la subcultura de subespecialización en grados escolares, también nos dice que los profesores más antiguos y, por ende, de más edad, deben ocuparse de los grados escolares más bajos. Por un lado, porque es más fácil controlar los grupos de niños pequeños; y por el otro, la personalidad de estos también se adapta mejor a profesores más grandes.

La edad y su relación con esta particular subcultura, nos está dando entrada para entender con mayor claridad lo complejo de la vida y las relaciones dentro de la escuela. Abrir los ojos ante lo elaborado de estos fenómenos es también necesario para comprender otros problemas de la educación. Por ejemplo, la capacitación docente se relaciona con: el nivel de aprendizaje de los niños; al mismo tiempo se relaciona con carrera magisterial; al mismo tiempo con el nivel de profesionalización docente; al mismo tiempo con el clima de las escuelas; y así sucesivamente. Si dibujamos cada uno de estos problemas en la forma de un aro, podremos recrear la imagen de una cadena infinita de aros entrelazos. Las ramificaciones al analizar los problemas relacionados a la educación parecen no tener un principio y un final.

Esto hace que investigar el tema de la educación, ya sea en un nivel macro o en un nivel micro, haya sido un gran reto para nuestro estudio. Hoy comprendemos que es necesario definir primero la edad, para llegar a concebir la vida intraescolar; prueba de ello, es la presente subcultura y sus factores asociados. Ahora, con la intención de descender un escalón más, buscaremos llegar a un nivel más profundo en lo intrincado de los subgrupos en la vida intraescolar.

### **III.4.7. Formación docente (normalista vs. pedagogo)**

Esta categoría es tal vez la más difícil de conocer entre todas aquellas situadas en el nivel medio de profundidad del iceberg (figura 3.3). Requiere forzosamente conocer a los profesores y su formación como docentes; sin embargo, no se encuentra totalmente oculta. Hablar de la formación de los docentes es un “tabú” en nuestros centros escolares.

Gracias a las entrevistas nos fue posible comprender que las plazas para docentes se encontraban reservadas a los normalistas, aun cuando la autoridad diga lo contrario. El puesto que sí ha estado abierto a los pedagogos es el de psicólogo de apoyo, el cual conocemos gracias a que contamos con el organigrama completo. Sería deseable una investigación más amplia sobre este tema.

Tuvimos oportunidad de conversar con una profesora con formación pedagógica que, aludiendo a su propia experiencia, nos contó el tiempo que le llevó y el número de intentos que



tuvo que hacer para entrar como docente al sistema educativo abierto. Nuestras entrevistas se realizaron durante el semestre de agosto-diciembre de 2014. La profesora nos comentó que, hasta 2012, su solicitud para entrar como docente, tuvo éxito. Y no fue un caso aislado. No nos es posible generalizar este rechazo, ni mucho menos queremos presentarlo como un hallazgo de nuestra investigación, pero sí queremos dejar constancia de que esos rechazos se dan. Por respeto a la lucha que los pedagogos han realizado para ser considerados también como candidatos a una plaza docente, dejamos aquí constancia del hecho. La democracia docente es considerada como algo sano, pues permite que sean los candidatos más calificados los que ocupen las plazas.

Existe un sentimiento vago, pero muy real, por parte de los egresados de la Escuela Normal de que las plazas docentes les pertenecen. También hay un ligero complejo de superioridad y, como es natural, hay un sentimiento de rechazo hacia los profesores que proceden de la Pedagogía, quienes a su vez se sienten ligeramente inferiores. Es difícil afirmar de manera contundente, con pruebas sólidas o cuantitativas, si existen estos sentimientos de celo, rechazo, superioridad o inferioridad. Sin embargo, se puede percibir constantemente que los mismos profesores hacen alusión, con cierto orgullo, a la institución de la que provienen y en la cual recibieron su formación como docentes.

### **III.4.8. Grupos selectos entre compañeros**

El reto más grande al mapear las subculturas. En primer lugar, porque es la categoría que define la región más oculta, la menos transparente, la menos evidente, la que está fuera de la vista y percepción del investigador y la que, inclusive, se encuentra enterrada dentro de la cultura organizacional de nuestras escuelas. Poder identificar esta subcultura a una gran profundidad es lo que nos permitirá hablar de una completa inmersión en la cultura organizacional de los centros escolares. Las entrevistas a profesores son el canal para llegar a conocer de la presencia de grupos selectos en que se agrupa el colegiado de nuestras escuelas.

La división de compañeros en intereses personales y alianzas sociales nos permitirá crear esta subcultura. Pertenecer a un grupo de colegas no responde a un atributo visible en un docente, sino a razones personales. Las razones personales son tan variadas como la opinión y los sentimientos de cada persona. Esto es tan simple —o complicado—, como adentrarnos en la mente de los profesores para conocer sus gustos, opiniones y sentimientos. Aquí cobra vida la definición de la investigación cualitativa: “comprender la perspectiva de los participantes

(...), acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma que los participantes perciben subjetivamente su realidad”<sup>383</sup>. Entender que existen razones que mueven a los profesores a ser parte de un determinado grupo de compañeros fue posible gracias a que pudimos dar un paso valioso en las entrevistas: lograr la apertura de los entrevistados y su generosa intención de compartirnos sus sentimientos e inquietudes.

Con este recorrido, hemos logrado sumergirnos en un iceberg que describe grupos presentes en la vida interna de las escuelas. A estos subgrupos son a los que llamamos subculturas. Previamente hablamos sobre microclimas y sobre el organigrama escolar. Finalmente, estamos por entrar al culmen de nuestra narrativa sobre cultura organizacional al tomar solo un elemento del organigrama escolar: los profesores de grupo. Nos aproximamos a cerrar el capítulo tercero con una sección sobre la cultura oral y los supuestos compartidos de los docentes.

---

<sup>383</sup> Sampieri, et. al., 2010, p. 364.

### **III.5. Cultura oral y supuestos compartidos**

Adentrarse en la cultura oral de un conjunto social integrado por profesores, quienes a su vez son parte de un grupo más grande (la unidad escolar), significa abrirle la puerta a un mundo con vida propia. El lenguaje se convierte así, en última instancia, en la vía de acceso al corazón de nuestra tesis. Se trata del lenguaje que se codifica en nichos de contenido cargados de mensajes y simbolismos. La misión, una vez encontrados esos nichos de contenido dentro del colegiado, es darles una correcta interpretación enmarcándolos en los parámetros de la vida escolar a la que pertenecen.

Por ello, el bagaje cultural jugará un papel primordial para codificar el conjunto de supuestos que hemos recolectado. Primero, debemos dar cuenta, como resultado de nuestra investigación, de las horas de entrevistas realizadas dentro de una experiencia intraescolar más grande. De esas entrevistas, la base es su transcripción, pero también es necesario incluir más información aparte de la palabra pronunciada, por ejemplo, lenguaje corporal, entonación, gestos no verbales, etc. Así, leyendo entre líneas en toda esa información, podremos encontrar finalmente patrones de conceptos que verteremos en estas líneas. Dichos patrones de conceptos son compartidos por dos escuelas muy similares en su estructura, pero a la vez muy diferentes en sus rasgos culturales intraorganizacionales.

Esos conceptos extraídos de las entrevistas son un mapa que nos ha llevado a corroborar lo que vimos y pudimos escuchar al adentrarnos en la rutina escolar. Las expresiones y creencias que se traducen en cultura oral demandan una sección propia. Nos encontramos en el corazón de nuestra investigación.

La primera característica de los supuestos compartidos será que se encuentran enraizados en el lenguaje. A través del lenguaje, podemos llegar a la programación neurolingüística de quien lo utiliza y cómo influye finalmente en su conducta. Así será posible adentrarnos en la jerga local e ir conociendo su profundidad al descifrar ese otro mensaje entre líneas. Prácticamente, vamos a adentrarnos en la vida oculta de nuestras comunidades educativas.

La apropiación del lenguaje nos da pistas por medio de las expresiones compartidas. Identificando el lenguaje estamos también describiendo la personalidad de nuestras escuelas. Aunque son expresiones utilizadas por subconjuntos de la gran unidad escolar, justamente representan la filosofía de quienes integran dicha escuela. Aquí vamos construyendo rasgos

íntimos que muestran el vínculo entre cultura organizacional y desempeño docente. Esos vínculos permiten explicar cómo la cultura de la organización está marcada por el lenguaje que utilizan sus integrantes y que termina por influir en su manera de *percibir, pensar y sentir*<sup>384</sup>.

Los supuestos compartidos adquieren múltiples formas una vez que se materializan en expresiones, por ejemplo, los refranes que abundan en la cultura mexicana. Al enumerar un conjunto de refranes, veremos cómo estos describen ciertos aspectos de la cultura. Refranes comunes de la cultura mexicana pueden ser:

- “Panza llena, corazón contento”
- “Hombre precavido vale por dos”
- “A Dios rogando y con el mazo dando”
- “Al que no habla, Dios no lo oye”
- “Al mal tiempo, buena cara”
- “Dar atole con el dedo”
- “Atar cabos sueltos”
- “No quiere dar su brazo a torcer”
- “El que no transa no avanza”

Estas frases, al ser frecuentemente utilizadas, nos dan pista de cómo es la tradición oral mexicana. En esta lista, podríamos añadir el famoso “doble sentido”, arraigado y descriptivo de la jerga social mexicana, que frecuentemente tiene connotaciones sexuales. Pero, al mismo tiempo, revela la picardía mexicana y su sentido del humor.

En la cultura oral es donde radican grandes minas por explorar para los estudiosos del lenguaje. El juego de palabras que permite doblar su significación le aportan riqueza y folclore a la tradición mexicana. Un buen ejemplo de ello son los refranes sobre la muerte, actualmente muy populares por los desfiles del Día de Muertos organizados en Ciudad de México.

De manera similar, lo hemos hecho en nuestra investigación, al rescatar estos nichos de contenido (refranes y expresiones) embebidos en el lenguaje escolar cotidiano. Son ellos un fuerte lazo entre la cultura de la organización y la conducta de sus integrantes. Para ello, hemos

---

<sup>384</sup> *Percibir, pensar y sentir* provienen desde la propia definición de cultura organizacional, como referencia, véase capítulo primero.

echado mano de Edgar H. Schein y su teoría de los supuestos compartidos en la cultura organizacional.

A continuación, mencionaremos ese conjunto de 25 supuestos compartidos que hemos podido recabar y con ellos llegamos a las fibras más internas de nuestro objeto de estudio:

1. A los papás no se les puede negar el acceso a la escuela.
2. A los niños los podemos moldear, pero a los papás no.
3. Lo que uno puede, con lo que uno tiene.
4. El peor enemigo de un maestro es el mismo maestro.
5. Hacer las cosas al vapor.
6. Si tú lo sabes, te va a tocar más trabajo.
7. Así me funciona y así lo sigo haciendo.
8. El maestro se forma en el salón de clases.
9. Habemos.
10. Los niños son el reflejo de su maestro.
11. El maestro debería de saberlo todo.
12. Si nuestra autoridad es buena gente, de pronto abusamos.
13. Con los papás no cuentes, esto es entre tú y el niño.
14. Experiencia del docente para conocer a los papás a través de los niños.
15. Yo ya estoy más allá que pa' acá.
16. Primero te sanciono y luego investigo.
17. El maestro sigue siendo un ejemplo.
18. Sobre el trabajo extraescolar:
  - a) Hay que poner tiempo por fuera de la escuela.
  - b) El trabajo que no se termina en la escuela, se lleva a casa.
19. Un maestro pone de su salario para cuestiones del trabajo.
20. La escuela como guardería.
21. *La educación se mama.*
22. Los profesores deben evitar platicar con los papás fuera de la escuela, en especial a la salida.

23. Es mejor así para llevar la fiesta en paz.

24. Haga de cuenta que...

25. Me conflictúa.

En los supuestos compartidos, su significado puede estar oculto más allá de una primera lectura literal. Ese significado puede estar escondido detrás de una primera interpretación de la palabra escrita o pronunciada. No existe una regla para su interpretación, pues depende del bagaje y del contexto. Tampoco son frases o expresiones de un documento oficial, sino palabras de uso informal, pero frecuente. Son brotes de agua sobre la tierra, nacimientos aislados de mensajes. Son nichos de mensajes cargados de sentido común que, al ser utilizados frecuentemente por los miembros de un grupo, reafirman el sentido de pertenencia a través de identidad cultural.

Ser profesor en nuestras escuelas primarias es una profesión con una larga cadena de tradición y bagaje cultural, mismo que se va heredando por medio de estas expresiones. Los nuevos profesores van adoptando estas expresiones, se apropian de ellas, pues las necesitan para obtener la membresía del grupo. Además, en muchas ocasiones, también puede llegar a ser inevitable utilizarlas, pues se vive y trabaja en un entorno que las emplea constantemente.

Al cerrar esta sección que rescata la riqueza cultural de la tradición oral docente, completamos la presentación de los resultados en la tesis. Damos por finalizada la exposición del material obtenido a nuestro paso por las escuelas. El sentido de nuestro trabajo de campo, esto es, de la investigación empírica, aquí se expresa. Ahora, abrimos paso a las conclusiones y con ellas cerramos el escrito.

## III.6. Conclusiones

Llegamos a las conclusiones. Esto indica que es momento de hacer valoraciones puntuales sobre lo que hasta aquí hemos expuesto. Lo haremos, siguiendo la recomendación metodológica de abordar conclusiones por capítulo y al final las generales. Así es como ha llegado el cierre de nuestro trabajo, pero no sin antes mencionar su cualidad circular, esto es, dar respuesta a la hipótesis presentada en la introducción. Ultimadamente, el propósito de esta sección es convertir nuestra hipótesis en tesis.

Clima y cultura organizacionales se encuentran amalgamados con la vida al interior de las escuelas estudiadas. Nuestra investigación confirma el influjo tan grande del ambiente escolar en los resultados de aprendizaje. Atestiguamos que la contribución ejercida por los planteles está incluso por encima de factores como el contexto socioeconómico.

El soporte teórico revela que los conceptos de clima y cultura organizacionales se superponen. En ambos casos, las fuerzas emanadas de las interacciones sociales tienen repercusiones en el bienestar físico y emocional de los habitantes escolares. Damos fe que los estudiantes obtienen mejores resultados de la experiencia escolarizada en aquellas escuelas con un ambiente de aprendizaje sano.

Nuestro paso por las escuelas y la estancia prolongada en dos de ellas, nos abrió la puerta para iniciar un proceso de integración a la vida escolar. Ofrecemos testimonio de que la realidad dentro de las escuelas es sumamente diferente a lo que describe la literatura y hasta los medios de comunicación masiva, incluyendo televisión y periódicos. Es preocupante el distanciamiento entre el liderazgo escolar (instancias superiores) y las necesidades en las escuelas.

En el camino para describir nuestra aproximación teórica en la investigación etnográfica, tomamos prestado el término “etnografía institucional” de los estudios de Vázquez Dzul (2017). Buscamos introducir y desarrollar este concepto con ciertos ajustes para nuestra investigación. En primer lugar, lo aplicamos a escuelas primarias públicas de la Delegación Tlalpan, en la Ciudad de México. En segunda instancia, lo aplicamos a la experiencia docente. El propósito fue acercarnos a construir una nueva concepción epistemológica, la cual sería a la vez una aportación más de nuestra investigación.

El concepto de etnografía institucional nos permitió establecer un puente con la cultura organizacional. Si entendemos la etnografía como el estudio de la cultura y a la institución

escolar como una organización institucional, vamos a tener el mismo concepto, aunque abordado desde dos perspectivas distintas. Sin embargo, el significado es el mismo. Para efectos de capítulo 2, donde describimos las herramientas teórico-procedimentales de nuestra investigación, el término etnografía institucional se afianza con legítimo y riguroso sentido académico. Para el interés de capítulo 3, utilizar cultura organizacional nos abrió un mundo conceptual y bibliográfico que nos permitió generar categorías analíticas procedentes de nuevos horizontes teóricos.

La fotografía de clima escolar que hemos realizado, arropada con el estudio de cultura elaborado de forma paralela, nos ha provisto de una imagen sobre la vida y las condiciones de trabajo al interior de las escuelas estudiadas. Hablamos de un patrón de conductas que se expresa en una fórmula, con la cual es posible dibujar una línea de comportamiento promedio tanto en directores, como en profesores.

Al indagar en una fórmula de directores, consideramos tres variables en su comportamiento: solidario, directivo y restrictivo. Un comportamiento solidario (alto), nos habla de un genuino interés por la fuerza docente, por sus necesidades humanas y con la capacidad de escuchar sus opiniones. Este factor se encuentra en sintonía si consideramos que nuestros directores son docentes que fueron ascendidos. Un comportamiento directivo (alto) señala una supervisión muy cercana y posiblemente rígida. Aprendimos que mantener el control de una plantilla de docentes que tiene distintas facetas, desde positivas y cooperadoras hasta negativas y reacias, puede sobrellevarse con una supervisión y un control estrechos. Finalmente, un comportamiento restrictivo (bajo) nos revela que los directores evitan cargar de responsabilidades extras a los docentes, pero, al mismo tiempo, tampoco facilitan la carga del trabajo ya existente.

Al apuntar una fórmula de profesores, incluimos tres variables en su comportamiento: compañerismo, intimidad y desprendimiento. El primer rubro, compañerismo (alto), es constancia de la apertura en las relaciones de orden profesional, esto es, solo aquello necesario para el trabajo. Un comportamiento íntimo (bajo) explica que la convivencia va acompañada de poco o nulo involucramiento personal, así como mínimas o nulas relaciones afectivas dentro o fuera de la escuela. Por último, un factor de desprendimiento (bajo) demuestra el compromiso de los profesores hacia sus labores de enseñanza, sobrellevando las carencias socioeconómicas y la falta de nutrientes institucionales. Podemos asegurar, inclusive, que la labor de nuestros docentes es una luz en la oscuridad, por cuanto descubrimos que el rol de la propia autoridad



(instancias superiores) se expresa con un liderazgo muy pobre y, en ocasiones, parece adoptar un rol saboteador.

Es posible afirmar, con los argumentos aquí expuestos, que confirmamos nuestra hipótesis; al comprobar que la cultura organizacional de las escuelas públicas de primaria, ubicadas en la Delegación Tlalpan, en la Ciudad de México, condiciona negativamente el desempeño académico de los docentes y, en consecuencia, se termina reflejando en un bajo rendimiento de los alumnos.

Más aún, nuestro trabajo demuestra cómo es que el liderazgo de la institución educativa primaria es el reflejo de las instancias superiores. Derivado de esto, hemos llegado a una simple pero colosal conclusión: tanto docentes como personal escolar y directivos hacen una labor heroica en nuestras escuelas, pues las instancias superiores son tan pobres y, en ocasiones, lastimosas, que es difícil pensar que esa cultura organizacional pueda ser diferente al llegar a los niños. Siempre, siempre, desde el principio, hemos tenido claro que el interés último de este esfuerzo es favorecer a los niños. Finalmente, son ellos los receptores directos de la escuela, para bien o para mal, y, sobre todo, el futuro de nuestro país.

Por último, deseamos haber dejado un campo cargado de semillas para seguir investigando la educación básica. Es nuestra esperanza que este esfuerzo contribuya, de manera particular, a mejorar su clima y cultura organizacionales. Estamos en línea con la investigación en México y en el mundo, que busca fortalecer la institución escolar desde sus intangibles organizacionales, pues creemos que es posible elevar la calidad de la enseñanza con un liderazgo más eficiente.

# Bibliografía

- Aguirre Baztán, Á. (1997). "El contexto educativo como sistema social". En J. Beltrán Llera & J. A. Bueno Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 626-638). México: Alfaomega.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). "La etnografía como modelo de investigación en educación". *Gaceta de Antropología*, (Nº 24/1), s/p.
- Arnaut, A. (2010). "Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 233-267). México: El Colegio de México.
- Arnaut, A. & Giorguli, S. (Coords.). (2010). *Los grandes problemas de México* (Volumen VII: Educación). México: El Colegio de México.
- Ávila, L. A. (2006). "Crítica al análisis cultural predominante en la investigación educativa en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), pp. 1019-1036.
- Badillo León, I. (1997). "Clima y cultura en la organización educativa". En J. Beltrán Llera & J. A. Bueno Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 639-653). México: Alfaomega.
- Barba Casillas, J.B. (2010). "Los valores de la educación". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 61-87). México: El Colegio de México.
- Beagrie, S. (2005). "How to... conduct an interview". *Personnel Today*, (March 29, 2005), p. 27.
- Beaud, S. (2018). "El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la -entrevista etnográfica-". *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), pp. 175-218.
- Beltran Llera, J. & Bueno Álvarez, J. (Eds.). (1997). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Bertely Busquets, M. (1994). "Retos Metodológicos en Etnografía de la Educación". *Colección Pedagógica Universitaria* [Revista de Investigación Educativa; Universidad Veracruzana], (Nº 95-96), pp. 31-46.

- Bracho González, T. (2010). "Política educativa y relaciones gubernamentales. Aprendizajes desde el Programa Escuelas de Calidad". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 209-232). México: El Colegio de México.
- Bryman, A. & Cassell, C. (2006). "The Researcher Interview: A Reflexive Perspective". *Qualitative Research in Organizations and Management*, 1(1), pp. 41-55.
- Cárdenas Cabello, C. (2010). "Modalidades diferenciadas: educación comunitaria y telesecundaria". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 547-576). México: El Colegio de México.
- Cárdenas Denham, S. (2010). "La rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano". Proyecto *Calidad de gobierno y rendición de cuentas en las entidades federativas de México*, (Documento Núm. 5). México: CIDE/PNUD.
- Cajide Val, X. (1992). "La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas". *Bordón*, 44(4), pp. 357-373.
- Calvo, B. (1992). "Etnografía de la Educación". *Nueva Antropología*, 12(42), pp. 9-26.
- Candela, A. (2006). "Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), pp. 797-820.
- Cerletti, L. B. (2010). "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría -familia-". *Intersecciones en Antropología*, 11(1), pp. 185-198.
- Chenail, R. J. (2011). "Interviewing the Investigator: Strategies for Addressing Instrumentation and Researcher Bias Concerns in Qualitative Research". *The Qualitative Report*, 16(1), pp. 255-262.
- Coalición Ciudadana por la Educación. (s.f.). *¿Qué pasa con la calidad de la educación en México? Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil*. México: Publicación independiente. Recuperado de: <<http://www.porlaeducación.mx>> [Página inhabilitada].

- Cruz González, F. J. (2007). "El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), pp. 841-865.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – Ediciones UNESCO. [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI].
- Denison, D. R. (1996). "What is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm War". *The Academy of Management Review*, 21(3), pp. 619-654.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2000). "The Discipline and Practice of Qualitative Research". En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> Edition, pp. 1-28). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Díaz Tepepa, G. (2005). "La contribución de la antropología sociocultural y filosófica en la investigación educativa en México y América Latina". *Thémata*, (Nº 35), pp. 181-188.
- Donalek, J. G. (2005). "The Interview in Qualitative Research". *Urologic Nursing*, 25(2), pp. 124-125.
- Douglas, S. M. (2010). *Organizational Climate and Teacher Commitment* (Doctoral Dissertation). University of Alabama: ProQuest UMI Dissertation Publishing.
- Feldvebel, A. M. (1964). "Organizational Climate, Social Class, and Educational Output". *Administrator's Notebook*, 12(8), pp. 1-6. University of Chicago.
- Folkman Curasi, C. (2001). "A critical exploration of face-to-face interviewing vs. computer-mediated interviewing". *International Journal of Market Research*, 43(4), pp. 361-375.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1998). "The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text". En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> Edition, pp. 645-672). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

- Franzé, A. (2007). "Antropología, educación y escuela". *Revista de Antropología Social*, (Vol. 16), pp. 7-20.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd edition). New York: Teachers College Press.
- García-Córdoba, F. (2012). *La tesis y el trabajo de tesis. Recomendaciones metodológicas para la elaboración de los trabajos de tesis*. México: Limusa.
- García Correa, A. (1997). "Familia y educación". En J. Beltrán Llera & J. A. Bueno Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 601-625). México: Alfaomega.
- Gillis, M., Perkins, D.H., Roemer, M. & Snodgrass, D.R. (1996). *Economics of Development* (4th Edition). New York: W.W. Norton.
- Gomes, I. M., Lacerda, M. R., Rodrigues, J. A. P., Dias do Nascimento, J., & Braga De Camargo, T. (2016). "Uso de entrevistadores externos en la investigación cualitativa: Plan de acción". *Enfermería Global*, 15(4), pp. 235-244.
- Griffee, D. T. (2005). "Research Tips: Interview Data Collection". *Journal of Developmental Education*, 28(3), pp. 36-37.
- Grupo Editorial (Rocío Grediaga Kuri – Directora). (2012). "El derecho a la educación. Su centralidad en la promoción de una cultura respetuosa de los derechos humanos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), pp. 343-350.
- Gutiérrez López, C., (20 de noviembre 2017), "Incidencia y participación de las OSC en la política educativa". *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). "The Organizational Climate of Schools". *Administrator's Notebook*, 11(7), pp. 1-6. University of Chicago.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª edición). México: McGraw Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). México: McGraw Hill.
- Hitchcock, G. & Huges, D. (1989). *Research and the Teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London, New York: Routledge.
- Hoy, W. K. (1990). "Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), pp. 149-168.
- Hoy, W. K. & DiPaola, M. F. (2005). "Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students". *The High School Journal*, 88(3), pp. 35-44.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Random House.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1992). "Measuring the Health of the School Climate: A Conceptual Framework". *NASSP Bulletin*, 76(547), pp. 74-79.
- Hoy, W. K., Hannum, J. & Tschannen-Moran, M. (1998). "Organizational Climate and Student Achievement: A Parsimonious and Longitudinal View". *Journal of School Leadership*, (Vol. 8), pp. 336-359.
- Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D. & Bliss, J. (1996). "The Organizational Climate of Middle Schools: The Development and Test of the OCDQ-RM". *Journal of Educational Administration*, 34(1), pp. 41-59.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). "The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust". *The High School Journal*, 86(2), pp. 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. California: Sage.
- Hsiung, P. (2008). "Teaching Reflexivity in Qualitative Interviewing". *Teaching Sociology*, 36(3), pp. 211-226

- Jacob, E. (1987). "Qualitative Research Traditions: A Review". *Review of Educational Research*, 57(1), pp. 1-50.
- Kalekin-Fishman, D. (2002). "Review Essay. Looking at Interviewing: From 'Just Talk' to Meticulous Method". *Forum: Qualitative Social Research*, 3(4). s/p.
- Kenney, J. B. & Rentz, R. R. (1970). "The Organizational Climate of Schools in Five Urban Areas". *The Elementary School Journal*, 71(2). pp. 61-69.
- Kenney, J. B., White, W. F. & Gentry, H. W. (1967). "Personality Characteristics of Teachers and Their Perception of Organizational Climate". *The Journal of Psychology*, 66(2), pp. 167-174.
- Kliksberg, B. (2009). *Más éticas más desarrollo*. México: Grupo Editorial ACCSE FM.
- Latapí Sarre, P. (2003). "¿Cómo aprenden los maestros?". *Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, [Cuaderno de discusión Núm. 6]. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Levinson, B. A. U., Sandoval-Flores, E., & Bertely-Busquets, M. (2007). "Etnografía de la educación: Tendencias actuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), pp. 825-840.
- Loyo Brambila, A. (2010). "Política educativa y actores sociales". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 185-208). México: El Colegio de México.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). "The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement". *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), pp. 73-84.
- Mancera Corcuera, C. (2010). "Financiamiento de la educación básica". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 159-184). México: El Colegio de México.

- Martínez, N.H. & Dávila, A. (1998). "Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: El estudio de la cultura en instituciones educativas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), pp. 203-219.
- Martínez Rizo, F. & Blanco, E. (2010). "La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 89-124). México: El Colegio de México.
- Meo, A., & Navarro, A. (2009). "Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte". *Empiria*, (Nº 17), pp. 123-140.
- Mexicanos Primero. (2009). *Contra la pared. Estado de la educación en México 2009*. México: Mexicanos Primero Visión 2030.
- Mexicanos Primero. (2010). *Brechas. Estado de la educación en México 2010*. México: Mexicanos Primero Visión 2030.
- Mikene, S., Gaizauskaite, I., & Valaviciene, N. (2013). "Qualitative Interviewing: Field-Work Realities". *Socialinis Darbas*, 12(1), pp. 49-61.
- Miles, M. B. (1965). "Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground". En *Change Processes in the Public Schools* (pp. 11-34). Eugene: University of Oregon, The Center for the Advanced Study of Educational Administration.
- Miles, M. B. (1967). "Some Properties of Schools as Social Systems". In *Change in School Systems* (pp. 1-29). Washington D.C.: National Training Laboratories, National Education Association.
- Miles, M. B. (1969). "The Development of Innovative Climates in Educational Organizations". In *Policy Research Report* (pp. 1-33). Stanford, CA: Educational Policy Research Center.
- Miles, M. B. & Lake, D. G. (1975). "Communication Networks in the Designing and Starting of New Schools". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association- AERA* (pp. 1-12). Washington D.C.: AERA, Center for Policy Research.



- Miles, M. B. & Wisniewski, R. (1970). "Educational Researchers and Social Values. A Preliminary Report". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association– AERA* (pp. 1-27). Minneapolis, Minnesota: AERA.
- Miranda López, F. (2010). "La reforma curricular de la educación básica". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 35-60). México: El Colegio de México.
- Mitchell, J. T. & Willower, D. J. (1992). "Organizational Culture in a Good High School". *Journal of Educational Administration*, 30(1), p. 6.
- Morris, D. V. (1964). "Organizational Climate of Alberta Schools". *CSA Bulletin*, (No. 3), pp. 3-7.
- OCDE. (2009-a). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales*. Francia: Ediciones OCDE.
- OCDE. (2009-b) *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. México: Ediciones OCDE.
- OCDE. (2010-a). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la Acción en México*. México: Ediciones OCDE.
- OCDE. (2010-b). *Resumen ejecutivo: Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicana*. México: Ediciones OCDE.
- OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*. México: Ediciones OCDE.
- OECD. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance*. France: OECD Publishing.
- Parada Navas, J. L. (2011). "Antropología educativa de la relación trabajo y familia". *Familia*, (Nº 43), pp. 71-90.
- Peñaloza, P.J. (2010). *La juventud mexicana: una radiografía de su incertidumbre*. México: Porrúa.
- Perales Franco, C. (2018). "An ethnographic approach to school convivencia". *Educação e Realidade*, 43(3), pp. 887-907.

- Piña Osorio, J. M. (1997). "Consideraciones sobre la etnografía educativa". *Perfiles Educativos*, 19(78), s/p.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. (2011). "The Qualitative Research Interview". *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(3), pp. 238-264.
- Reyes García, H. A., Domínguez Gutiérrez, M. I., & Nicolás Eugenio, Á. (2012). "Bibliografía sobre estilos y retos de la etnografía contemporánea". (2012). *Andamios*, 9(19), pp. 199-212.
- Robins, W. J. (2003). "Un paseo por la antropología educativa". *Nueva antropología*, (Nº 62), pp. 11-28.
- Roríguez Carrillo, F. (2012). "La cultura organizacional desde la perspectiva escolar". *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), pp. 35-42.
- Salmerón Castro, F.I. & Porrás Delgado, R. (2010). "La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 509-546). México: El Colegio de México.
- Santibáñez, L. & Martínez, J.F. (2010), "Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 125-158). México: El Colegio de México.
- Santillán, L. (2007). "La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local: Una etnografía en los contornos de la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), pp. 895-919.
- Schein, Edgar H. (1961). "Management and Development as a Process of Influence". *Industrial Management Review*, 2(2), pp. 59-77.
- Schein, Edgar H. (1984). "Coming to a New Awareness of Organizational Culture". *Sloan Management Review*, 25(2), pp. 3-16.
- Schein, Edgar H. (1994). "Cultures in Organizations: Three Perspectives". *Administrative Science Quarterly*, 39(2), pp. 339-342.

- Schein, Edgar H. (1996-a). "Culture: The Missing Concept in Organization Studies". *Administrative Science Quarterly*, 41(2), pp. 229-240.
- Schein, Edgar H. (1996-b). "Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning". *Sloan Management Review*, 38(1), pp. 9-20.
- Schein, Edgar H. (1999). "Empowerment, Coercive Persuasion and Organizational Learning: Do They Connect". *The Learning Organization*, 4(6), pp. 163-172.
- Schein, Edgar H. (2004-a). *DEC Is Dead, Long Live DEC: The Lasting Legacy of Digital Equipment Corporation*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Schein, Edgar H. (2004-b). *Organizational Culture and Leadership* (3<sup>rd</sup> Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schmelkes, S. (2010). "La educación básica de adultos". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 577-598). México: El Colegio de México.
- Schmelkes, S. (enero 2011). "México, país de desigualdades en materia educativa". *Educación* 2001, (Núm. 188), pp. 15-19.
- SEP. (2009). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP. (2012). *Resultados Prueba ENLACE 2012. Básica y Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). [Evento difusión de resultados 2012]. Recuperado de: [[http://www.enlace.sep.gob.mx/evento\\_difusion\\_de\\_resultados](http://www.enlace.sep.gob.mx/evento_difusion_de_resultados)]
- Serra, C. (2004). "Etnografía escolar, etnografía de la educación". *Revista de Educación*, (Nº 334), pp. 165-176.
- Sezgin, F. (2010). "School Culture as Predictor of Teachers' Organizational Commitment". *Education and Science (Eğitim ve Bilim)*, 35(156), pp. 142-159.

- Solís, P. (2010). "La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad". En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII: Educación, pp. 599-622). México: El Colegio de México.
- Toytok, E. H. & Kapusuzoglu, S. (2016). "Influence of School Managers' Ethical Leadership Behaviors on Organizational Culture: Teachers' Perceptions". *Eurasian Journal of Educational Research*, (Issue 66), pp. 373-388.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. & DiPaola, M. (2006). "School Climate: The Interplay Between Interpersonal Relationships and Student Achievement". *Journal of School Leadership*, (Vol. 16), pp. 386-415.
- UNESCO & LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Vázquez Dzul, G. (2017). "La etnografía institucional: Alternativa metodológica en la investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), pp. 115-136.
- Vía Educación. (2017). *Informe Anual 2016*. Nuevo León, México: Vía Educación.

# Anexos

## Índice de anexos

	Página
<b>Anexos 1. Matriz de información: 17 escuelas</b>	
Tabla Ax-1.1. Radiografía de la investigación de campo.....	214
Tabla Ax-1.2. Demografía escolar .....	215
Tabla Ax-1.3. Nivel educativo y clasificación .....	216
Tabla Ax-1.4. Ubicación geográfica .....	217
<b>Anexos 2. Cuestionario OCDQ-RE</b>	
Tabla Ax-2.1. OCDQ-RE: distribución ítem-dimensión.....	219
Tabla Ax-2.2. OCDQ-RE: en inglés [versión original] .....	221
Tabla Ax-2.3. OCDQ-RE: en español [versión 1] .....	223
Tabla Ax-2.4. OCDQ-RE: en español [versión 2] .....	224
<b>Anexos 3. Entrevistas</b>	
Tabla Ax-3.1. Total de entrevistas realizadas en la investigación .....	225
Tabla Ax-3.2. Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río: maestros de grupo .....	227
Tabla Ax-3.3. Escuela Martín de la Cruz: maestros de grupo .....	228
Tabla Ax-3.4. Escuela Martín de la Cruz: comunidad escolar .....	229
Tabla Ax-3.5. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: maestros de grupo .....	230
Tabla Ax-3.6. Escuela Teófilo Álvarez Borboa: comunidad escolar .....	231
Tabla Ax-3.7. Guía de preguntas: maestros de grupo .....	232
Figura Ax-3.1. Reconocimiento taller escuela Teófilo Álvarez Borboa .....	235

**Tabla Ax-1.1. Radiografía de la investigación de campo**

No.	Nombre escuela	Cuestionarios	Entrevistas	Numeración que recibe	CRONOLOGÍA	
					Etapa	Fecha
1	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	16	20	CE - 01	1ª etapa	enero - julio 2013
2	Dra. María del Carmen Millán	0	0	N/A		
3	Rio Pánuco	0	0	N/A		
4	Profa. Aurora López Velarde Berumen	0	0	N/A		
5	Espartaco	0	0	N/A		
6	Lic. Gabriel Ramos Millán	0	0	N/A		
7	Esperanza López Mateos	0	0	N/A		
<b>Defensa del protocolo de investigación</b>						octubre 2013
8	José Azueta	23	0	CE - 02	2ª etapa	enero - julio 2014
9	Jacinto Canek	18	0	CE - 03		
10	José María Chávez Andrade	0	0	N/A		
11	Prof. Rafael Cruz Manjarrez	0	0	N/A		
12	Fuerzas Armadas de México	14	0	CE - 04		
13	Miguel Ramírez Castañeda	0	0	N/A		
14	Patria y Libertad	0	0	N/A		
15	Héroes de Chapultepec	0	0	N/A		
16	Martín de la Cruz	26	27	CE - 05	3ª etapa	ago. - dic. 2014
17	Teófilo Álvarez Borboa	20	21	CE - 06		
<b>Total:</b>		<b>117</b>	<b>68</b>			

CE = Centro Escolar

N/A = No Aplica

Fuente: elaboración propia

**Tabla Ax-1.2. Demografía escolar<sup>385</sup>**

No.	Nombre escuela	CCT	Alumnos	Total profesores	Personal apoyo
1	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	09DPR2234Q	589	21	8
2	Dra. María del Carmen Millán	09DPR3203D	390	17	10
3	Río Pánuco	09DPR2004Y	375	14	6
4	Profa. Aurora López Velarde Berumen	09DPR0129S	441	14	5
5	Espartaco	09DPR1994R	460	19	6
6	Lic. Gabriel Ramos Millán	09DPR1962Z	437	21	14
7	Esperanza López Mateos	09DPR1974D	684	22	9
8	José Azueta	09DPR0849Z	649	25	13
9	Jacinto Canek	09DPR1863Z	701	19	7
10	José María Chávez Andrade	09DPR5100V	462	13	4
11	Prof. Rafael Cruz Manjarrez	09DPR2713Z	668	23	6
12	Fuerzas Armadas de México	09DPR2301Y	451	12	5
13	Miguel Ramírez Castañeda	09DPR2010I	567	19	7
14	Patria y Libertad	09DPR5018V	417	16	5
15	Héroes de Chapultepec	09DPR2017B	589	19	6
16	Martín de la Cruz	09DPR2232S	461	18	7
17	Teófilo Álvarez Borboa	09DPR2295D	381	20	7

CCT = Clave del Centro de Trabajo

<sup>385</sup> SEP, 2013, *Sistema Nacional de Información de Escuelas*.

**Tabla Ax-1.3. Nivel educativo y clasificación<sup>386</sup>**

No.	Nombre escuela	Nivel	Modalidad	Índice de marginación <sup>387</sup>	Turno (horario)
1	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
2	Dra. María del Carmen Millán	primaria	general	muy bajo	matutino continuo (tiempo completo)
3	Río Pánuco	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
4	Profa. Aurora López Velarde Berumen	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
5	Espartaco	primaria	general	muy bajo	matutino continuo (jornada amplia)
6	Lic. Gabriel Ramos Millán	primaria	general	muy bajo	matutino continuo (tiempo completo)
7	Esperanza López Mateos	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
8	José Azueta	primaria	general	muy bajo	matutino continuo (tiempo completo)
9	Jacinto Canek	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
10	José María Chávez Andrade	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
11	Prof. Rafael Cruz Manjarrez	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
12	Fuerzas Armadas de México	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
13	Miguel Ramírez Castañeda	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
14	Patria y Libertad	primaria	general	muy bajo	matutino continuo (jornada amplia)
15	Héroes de Chapultepec	primaria	general	muy bajo	matutino (tradicional)
16	Martín de la Cruz	primaria	general	muy bajo	matutino continuo (jornada amplia)
17	Teófilo Álvarez Borboa	primaria	general	muy bajo	matutino continuo (jornada amplia)

<sup>386</sup> SEP, 2013, *Sistema Nacional de Información de Escuelas*.

<sup>387</sup> SEP, 2012, *Resultados Prueba ENLACE 2012. Básica y Media Superior*.



**Tabla Ax-1.4. Ubicación geográfica<sup>388</sup>**

No.	Nombre escuela	Dirección	Teléfono	Código Postal/ Delegación	Entidad federal
1	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Club Deportivo Universidad #300 Colonia: Villa Lázaro Cárdenas	(55) 5594 4365	CP. 14370 Tlalpan	Ciudad de México
2	Dra. María del Carmen Millán	Calzada Tenorios #222 Colonia: Ex-Ejididos Coapa	(55) 5603 2709	CP. 14325 Tlalpan	Ciudad de México
3	Rio Pánuco	Puente De Piedra #84 Colonia: Toriello Guerra	(55) 5666 6652	CP. 14050 Tlalpan	Ciudad de México
4	Profa. Aurora López Velarde Berumen	Periférico Sur #7666 Colonia: Hueso Periférico	(55) 5603 0421	CP. 14338 Tlalpan	Ciudad de México
5	Espartaco	Calle 8, s/n Colonia: Espartaco	(55) 5679 1797	CP. 04870 Coyoacán	Ciudad de México
6	Lic. Gabriel Ramos Millán	Calzada de Tlalpan #2822 Colonia: Prado Coyoacán	(55) 5679 0376	CP. 04810 Coyoacán	Ciudad de México
7	Esperanza López Mateos	San León y San Raúl, s/n Colonia: Sta. Úrsula Coapa	(55) 5610 1612	CP. 04600 Coyoacán	Ciudad de México
8	José Azueta	Fuentes Brotantes #36 Colonia: La Fama	(55) 5665 5858	CP. 14269 Tlalpan	Ciudad de México
9	Jacinto Canek	Huehuetán #230 Colonia: Héroes de Padierna	(55) 5630 1657	CP. 14200 Tlalpan	Ciudad de México
10	José María Chávez Andrade	Maguey y Saus Tostado, s/n Colonia: Cruz del Farol	(55) 5630 5106	CP. 14248 Tlalpan	Ciudad de México
11	Prof. Rafael Cruz Manjarrez	Del Rosal #248 Colonia: San Pedro Mártir	(55) 5513 3802	CP. 14650 Tlalpan	Ciudad de México
12	Fuerzas Armadas de México	Reforma Agraria #1 Colonia: Unidad Habitacional ISSFAM	(55) 5513 2572	CP. 14620 Tlalpan	Ciudad de México

<sup>388</sup> SEP, 2013, *Sistema Nacional de Información de Escuelas*.

**Tabla Ax-1.4. Ubicación geográfica<sup>389</sup> (continuación)**

13	Miguel Ramírez Castañeda	Sor Juana Inés de la Cruz #35 Colonia: Miguel Hidalgo, 1ª. Sección	(55) 5528 3841	CP. 14260 Tlalpan	Ciudad de México
14	Patria y Libertad	Av. Fuentes Brotantes y Guadalajara, s/n Colonia: Miguel Hidalgo	(55) 5666 1125	CP. 14260 Tlalpan	Ciudad de México
15	Héroes de Chapultepec	Otomíes y Zempoaltecas, s/n Colonia: Tlalcoligia	(55) 5513 0191	CP. 14430 Tlalpan	Ciudad de México
16	Martín de la Cruz	Av. La Carreta #72 Colonia: Narciso Mendoza	(55) 5671 2159	CP. 14390 Tlalpan	Ciudad de México
17	Teófilo Álvarez Borboa	Escuela #126 Colonia: Ex De San Juan de Dios	(55) 5594 7722	CP. 14387 Tlalpan	Ciudad de México

CP. = Código Postal

s/n = sin número

---

<sup>389</sup> SEP, 2013, *Sistema Nacional de Información de Escuelas*.

**Tabla Ax-2.1. OCDQ-RE: distribución ítem-dimensión<sup>390</sup>**

<b>Área 1: Director</b>	
<i>Dimensión I: Comportamiento solidario</i>	# ítem
* El director pausa sus labores para ayudar a los maestros.	(4)
* El director usa críticas constructivas.	(9)
* El director explica las razones de sus observaciones hacia los maestros.	(15)
* El director escucha y acepta las sugerencias de los profesores.	(16)
* El director vela por el bienestar de los maestros.	(22)
* El director trata a los maestros como a iguales.	(23)
* El director hace cumplidos a los maestros.	(28)
* El director es fácil de entender.	(29)
* El director se da tiempo para mostrar reconocimiento a los maestros.	(42)
<i>Dimensión II: Comportamiento directivo</i>	
* El director gobierna con mano dura.	(5)
* El director revisa la llegada de los profesores cada mañana.	(10)
* El director organiza los horarios de trabajo para los profesores.	(17)
* El director corrige los errores de los profesores.	(24)
* El director revisa de cerca las actividades del salón/maestro.	(30)
* El director supervisa de cerca a los profesores.	(34)
* El director revisa la planeación de clases.	(35)
* El director es autocrático (gobierna con poder total).	(39)
* El director monitorea todo lo que hacen los maestros.	(41)
<i>Dimensión III: Comportamiento restrictivo</i>	
* Deberes rutinarios interfieren con el trabajo de enseñanza.	(11)
* Los maestros tienen demasiadas exigencias del consejo.	(18)
* El papeleo administrativo es pesado en la escuela.	(25)
* El apoyo administrativo reduce el papeleo de los profesores.	(31)
* Los maestros están cargados de trabajo no-productivo.	(36)

<sup>390</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 162-164. (Traducción propia).

**Tabla Ax-2.1. OCDQ-RE: distribución ítem-dimensión<sup>391</sup>  
(continuación)**

<b>Área 2: Maestros</b>	
<i>Dimensión IV: Comportamiento de compañerismo</i>	
* Los maestros realizan su trabajo con energía, vigor y placer.	(1)
* Los maestros se retiran inmediatamente al terminar las clases.	(6)
* La mayoría de los profesores acepta las fallas de sus colegas.	(12)
* Los maestros se apoyan y ayudan mutuamente.	(19)
* Los maestros están orgullosos de su escuela.	(26)
* Los maestros nuevos son fácilmente aceptados por los colegas.	(32)
* Los maestros se relacionan en pequeños y selectos grupos.	(37)
* Los maestros respetan las competencias profesionales de sus colegas.	(40)
<i>Dimensión V: Comportamiento íntimo</i>	
* Amigos cercanos de los profesores son colegas de la escuela.	(2)
* Los maestros invitan a colegas a sus casas.	(7)
* Los maestros conocen acerca de los familiares de otros profesores.	(13)
* Los maestros disfrutan convivir durante el horario escolar.	(20)
* Los maestros se organizan fiestas o celebraciones mutuamente.	(27)
* Los maestros conviven y se relacionan frecuentemente.	(33)
* Los maestros proporcionan un fuerte apoyo para sus colegas.	(38)
<i>Dimensión VI: Comportamiento desprendido</i>	
* Las reuniones de consejo son inútiles.	(3)
* Hay un grupo minoritario de maestros que siempre se opone a la mayoría.	(8)
* Hay presión de grupo hacia profesores que se muestran inconformes.	(14)
* Los maestros divagan cuando hablan en las juntas.	(21)

# ítem = número de reactivo en el test OCDQ-RE

<sup>391</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 162-164. (Traducción propia).

**Tabla Ax-2.2. OCDQ-RE: en inglés<sup>392</sup> [versión original]**

**OCDQ-RE**

**DIRECTIONS: THE FOLLOWING ARE STATEMENTS ABOUT YOUR SCHOOL.  
PLEASE INDICATE THE EXTENT TO WHICH EACH STATEMENT  
CHARACTERIZES YOUR SCHOOL BY CIRCLING THE APPROPRIATE RESPONSE.**

RO=RARELY OCCURS SO=SOMETIMES OCCURS O=OFTEN OCCURS VFO=VERY FREQUENTLY OCCURS

1. The teachers accomplish their work with vim, vigor, and pleasure.....	RO	SO	O	VFO
2. Teachers' closest friends are other faculty members at this school.....	RO	SO	O	VFO
3. Faculty meetings are useless.....	RO	SO	O	VFO
4. The principal goes out of his/her way to help teachers.....	RO	SO	O	VFO
5. The principal rules with an iron fist.....	RO	SO	O	VFO
6. Teachers leave school immediately after school is over.....	RO	SO	O	VFO
7. Teachers invite faculty members to visit them at home.....	RO	SO	O	VFO
8. There is a minority group of teachers who always oppose the majority.....	RO	SO	O	VFO
9. The principal uses constructive criticism.....	RO	SO	O	VFO
10. The principal checks the sign-in sheet every morning.....	RO	SO	O	VFO
11. Routine duties interfere with the job of teaching.....	RO	SO	O	VFO
12. Most of the teachers here accept the faults of their colleagues.....	RO	SO	O	VFO
13. Teachers know the family background of other faculty members.....	RO	SO	O	VFO
14. Teachers exert group pressure on non-conforming faculty members.....	RO	SO	O	VFO
15. The principal explains his/her reasons for criticism to teachers.....	RO	SO	O	VFO
16. The principal listens to and accepts teachers' suggestions.....	RO	SO	O	VFO
17. The principal schedules the work for the teachers.....	RO	SO	O	VFO
18. Teachers have too many committee requirements.....	RO	SO	O	VFO
19. Teachers help and support each other.....	RO	SO	O	VFO
20. Teachers have fun socializing together during school time.....	RO	SO	O	VFO

<sup>392</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 160-161.

**Tabla Ax-2.2. OCDQ-RE: en inglés<sup>393</sup> [versión original]  
(continuación)**

21. Teachers ramble when they talk at faculty meetings.....	RO	SO	0	VFO
22. The principal looks out for the personal welfare of teachers.....	RO	SO	0	VFO
23. The principal treats teachers as equals.....	RO	SO	0	VFO
24. The principal corrects teachers' mistakes.....	RO	SO	0	VFO
25. Administrative paperwork is burdensome at this school.....	RO	SO	0	VFO
26. Teachers are proud of their school.....	RO	SO	0	VFO
27. Teachers have parties for each other.....	RO	SO	0	VFO
28. The principal compliments teachers.....	RO	SO	0	VFO
29. The principal is easy to understand.....	RO	SO	0	VFO
30. The principal closely checks classroom (teacher) activities.....	RO	SO	0	VFO
31. Clerical support reduces teachers' paperwork.....	RO	SO	0	VFO
32. New teachers are readily accepted by colleagues.....	RO	SO	0	VFO
33. Teachers socialize with each other on a regular basis.....	RO	SO	0	VFO
34. The principal supervises teachers closely.....	RO	SO	0	VFO
35. The principal checks lessons plans.....	RO	SO	0	VFO
36. Teachers are burdened with busy work.....	RO	SO	0	VFO
37. Teachers socialize together in small, select groups.....	RO	SO	0	VFO
38. Teachers provide strong social support for colleagues.....	RO	SO	0	VFO
39. The principal is autocratic.....	RO	SO	0	VFO
40. Teachers respect the professional competence of their colleagues.....	RO	SO	0	VFO
41. The principal monitors everything teachers do.....	RO	SO	0	VFO
42. The principal goes out of his/her way to show appreciation to teachers.....	RO	SO	0	VFO

---

<sup>393</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 160-161.

**Tabla Ax-2.3. OCDQ-RE: en español<sup>394</sup> [versión 1]**

**OCDQ-RE**

**Instrucciones:** Las siguientes son oraciones acerca de su escuela.  
Por favor indique el grado en que cada oración representa su escuela.

	Raramente Ocurre	A veces Ocurre	A menudo Ocurre	Muy frecuentemente Ocurre
1 Los maestros realizan su trabajo con energía, vigor y placer.	①	②	③	④
2 Amigos cercanos de los profesores son colegas de esta escuela.	①	②	③	④
3 Las reuniones de consejo son inútiles.	①	②	③	④
4 El/La director/a deja a un lado sus labores para ayudar a los maestros.	①	②	③	④
5 El/La director/a gobierna con mano dura.	①	②	③	④
6 Los maestros se retiran inmediatamente al terminar las clases.	①	②	③	④
7 Los maestros invitan a colegas a sus casas.	①	②	③	④
8 Hay un grupo minoritario de maestros que siempre se opone a la mayoría.	①	②	③	④
9 El/La director/a usa críticas-constructivas.	①	②	③	④
10 El/La director/a revisa la hoja de registro de llegadas cada mañana.	①	②	③	④
11 Deberes rutinarios interfieren con el trabajo de enseñanza.	①	②	③	④
12 La mayoría de los profesores aceptan las fallas de sus colegas.	①	②	③	④
13 Los maestros conocen acerca de los familiares de otros profesores de la escuela.	①	②	③	④
14 Los maestros ejercen presión de grupo hacia profesores que se muestran inconformes.	①	②	③	④
15 El/La director/a explica sus razones de las críticas hacia maestros.	①	②	③	④
16 El/La director/a escucha y acepta las sugerencias de los profesores.	①	②	③	④
17 El/La director/a organiza los horarios de trabajo para los profesores.	①	②	③	④
18 Los maestros tienen demasiadas exigencias del consejo.	①	②	③	④
19 Los maestros se apoyan y ayudan mutuamente.	①	②	③	④
20 Los maestros disfrutan relacionarse durante el horario escolar.	①	②	③	④
21 Los maestros divagan cuando hablan en las juntas de consejo.	①	②	③	④
22 El/La director/a vela por el bienestar personal de los maestros.	①	②	③	④
23 El/La director/a trata a los maestros como a iguales.	①	②	③	④
24 El/La director/a corrige los errores de los maestros.	①	②	③	④
25 El papeleo administrativo es pesado en esta escuela.	①	②	③	④
26 Los maestros están orgullosos de su escuela.	①	②	③	④
27 Los maestros se organizan fiestas ó celebraciones mutuamente.	①	②	③	④
28 El/La director/a hace cumplidos a los maestros.	①	②	③	④
29 El/La director/a es fácil de entender.	①	②	③	④
30 El/La director/a revisa de cerca las actividades del salón/maestro.	①	②	③	④
31 El apoyo administrativo reduce el papeleo de los profesores.	①	②	③	④
32 Los maestros nuevos son fácilmente aceptados por los colegas.	①	②	③	④
33 Los maestros socializan entre sí de manera regular.	①	②	③	④
34 El/La director/a supervisa de cerca a los profesores.	①	②	③	④
35 El/La director/a revisa la planeación de las lecciones.	①	②	③	④
36 Los maestros están cargados de trabajo de relleno ó trabajo improductivo.	①	②	③	④
37 Los maestros se relacionan en pequeños y selectos grupos.	①	②	③	④
38 Los maestros proporcionan un fuerte apoyo social para sus colegas.	①	②	③	④
39 El/La director/a es autocrático/a.	①	②	③	④
40 Los maestros respetan las competencias profesionales de sus colegas.	①	②	③	④
41 El/La director/a monitorea todo lo que hacen los maestros.	①	②	③	④
42 El/La director/a se da tiempo para mostrar reconocimiento a los maestros.	①	②	③	④

Sexo: Masculino / Femenino

Fecha: \_\_\_\_\_

Años de servicio como maestro/a: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

<sup>394</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 160-161. (Traducción propia).

**Tabla Ax-2.4. OCDQ-RE: en español<sup>395</sup> [versión 2]**

**OCDQ-RE**

**Instrucciones:** Las siguientes son oraciones acerca de su escuela.  
Por favor indique el grado en que cada oración representa su escuela.

	Raramente	A veces	A menudo	Con frecuencia
1 Los maestros realizan su trabajo con energía, vigor y placer.	1	2	3	4
2 Amigos cercanos de los profesores son colegas de la escuela.	1	2	3	4
3 Las reuniones de consejo son inútiles.	1	2	3	4
4 El director pausa sus labores para ayudar a los maestros.	1	2	3	4
5 El director gobierna con mano dura.	1	2	3	4
6 Los maestros se retiran inmediatamente al terminar las clases.	1	2	3	4
7 Los maestros invitan a colegas a sus casas.	1	2	3	4
8 Hay un grupo minoritario de maestros que siempre se opone a la mayoría.	1	2	3	4
9 El director usa críticas-constructivas.	1	2	3	4
10 El director revisa la llegada de profesores cada mañana.	1	2	3	4
11 Deberes rutinarios interfieren con el trabajo de enseñanza.	1	2	3	4
12 La mayoría de los profesores aceptan las fallas de sus colegas.	1	2	3	4
13 Los maestros conocen acerca de los familiares de otros profesores.	1	2	3	4
14 Hay presión de grupo hacia profesores que se muestran inconformes.	1	2	3	4
15 El director explica las razones de sus observaciones hacia los maestros.	1	2	3	4
16 El director escucha y acepta las sugerencias de los profesores.	1	2	3	4
17 El director organiza los horarios de trabajo para los profesores.	1	2	3	4
18 Los maestros tienen demasiadas exigencias del consejo.	1	2	3	4
19 Los maestros se apoyan y ayudan mutuamente.	1	2	3	4
20 Los maestros disfrutan convivir durante el horario escolar.	1	2	3	4
21 Los maestros divagan cuando hablan en las juntas.	1	2	3	4
22 El director vela por el bienestar de los maestros.	1	2	3	4
23 El director trata a los maestros como a iguales.	1	2	3	4
24 El director corrige los errores de los profesores.	1	2	3	4
25 El papeleo administrativo es pesado en la escuela.	1	2	3	4
26 Los maestros están orgullosos de su escuela.	1	2	3	4
27 Los maestros se organizan fiestas ó celebraciones mutuamente.	1	2	3	4
28 El director hace cumplidos a los maestros.	1	2	3	4
29 El director es fácil de entender.	1	2	3	4
30 El director revisa de cerca las actividades del salón/maestro.	1	2	3	4
31 El apoyo administrativo reduce el papeleo de los profesores.	1	2	3	4
32 Los maestros nuevos son fácilmente aceptados por los colegas.	1	2	3	4
33 Los maestros conviven y se relacionan frecuentemente.	1	2	3	4
34 El director supervisa de cerca a los profesores.	1	2	3	4
35 El director revisa la planeación de clases.	1	2	3	4
36 Los maestros están cargados de trabajo no-productivo.	1	2	3	4
37 Los maestros se relacionan en pequeños y selectos grupos.	1	2	3	4
38 Los maestros proporcionan un fuerte apoyo para sus colegas.	1	2	3	4
39 El director es autocrático (gobierna con poder total).	1	2	3	4
40 Los maestros respetan las competencias profesionales de sus colegas.	1	2	3	4
41 El director monitorea todo lo que hacen los maestros.	1	2	3	4
42 El director se da tiempo para mostrar reconocimiento a los maestros.	1	2	3	4

Años de servicio como maestra/o: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino / Femenino Fecha: \_\_\_\_\_

<sup>395</sup> Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, pp. 160-161. (Traducción propia).



**Tabla Ax-3.1. Total de entrevistas realizadas en la investigación**

No.	Posición en el organigrama	Tipo de entrevista forma/informal	Gral. Lázaro Cárdenas del Río CE-01	Martín de la Cruz CE-05	Teófilo Álvarez Borboa CE-06	Total
1	Maestros de grupo	en servicio	18 <sup>396</sup>	14	15 <sup>397</sup>	
		<b>entrevistados</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>46</b>
		formal/informal	formal	formal	formal	
2	Directores	en servicio	1	1	1	
		<b>entrevistados</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
		formal/informal	informal	informal	informal	
3	Subdirectores	en servicio	2	2	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
		formal/informal	informal	formal	formal	
4	Promotores	en servicio	0	0	1	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
		formal/informal	n/a	n/a	formal	
5	Educación física	en servicio	3	3	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
		formal/informal	n/a	formal	formal	
6	Inglés	en servicio	0	2	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

<sup>396</sup> Un maestro de grupo fue el único profesor en este centro escolar que se negó a colaborar con la entrevista durante su desarrollo, aunque sí aceptó reunirse con el investigador. Su conducta fue etiquetada como “rechazo indirecto” y sí se contempla en el número de participantes entrevistados.

<sup>397</sup> Se identificaron dos rechazos distintos en este centro escolar:

1) Un maestro de grupo se negó a colaborar con la entrevista durante su desarrollo, aunque sí aceptó reunirse con el investigador. Su conducta fue etiquetada como “rechazo indirecto” y sí se contempla en el número de participantes entrevistados.

2) Una maestra de grupo se rehusó a atender al investigador, huyendo y escabulléndose entre sus alumnos para evitar cualquier contacto con el entrevistador. Su conducta fue etiquetada como “rechazo directo” y no se contempla en el número de participantes entrevistados, debido a que la reunión para la entrevista no llegó a concretarse.

		Formal/Informal	N/A	Formal	Formal	
7	USAER	en servicio	0	2	1	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
		formal/informal	n/a	formal	n/a	
8	Conserjes	en servicio	0	4	2	
		<b>entrevistados</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
		formal/informal	n/a	formal	n/a	
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>68</b>

CE = Centro Escolar

N/A = No Aplica

USAER = Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Fuente: elaboración propia

**Tabla Ax-3.2. Escuela Gral. Lázaro Cárdenas del Río:  
maestros de grupo**

No.	Fecha	Profesor	Cargo/Grupo	Duración aproximada	Lugar
1	23 abril 2013	#01	maestra 1º	6 min	pasillo afuera su salón
2		#02	maestra 1º	8 min	pasillo afuera su salón
3		#03	maestra 2º	5 min	pasillo afuera su salón
4	29 abril 2013	#04	maestra 1º	4 min	pasillo afuera su salón
5		#05	maestra 5º	7 min	pasillo afuera su salón
6		#06	maestra 5º	6 min	pasillo afuera su salón
7		#07	maestro 3º	8 min	pasillo afuera su salón
8		#08	maestra 6º	11 min	pasillo afuera su salón
9	2 mayo 2013	#09	maestra 4º	8 min	pasillo afuera su salón
10		#10	maestra 4º	7 min	pasillo afuera su salón
11		#11	maestra 2º	12 min	pasillo afuera su salón
12		#12	maestra 2º	5 min	pasillo afuera su salón
13	3 mayo 2013	#13	maestra 3º	6 min	pasillo afuera su salón
14		#14	maestra 6º	6 min	pasillo afuera su salón
15		#15	maestra 3º	9 min	pasillo afuera su salón
16	8 mayo 2013	#16	maestra 6º	7 min	pasillo afuera su salón
17		#17	maestra 4º	6 min	pasillo afuera su salón
18		#18	maestro 6º	3 min	pasillo afuera su salón
<b>Total</b>				<b>124 min</b>	

Fuente: elaboración propia

**Tabla Ax-3.3. Escuela Martín de la Cruz: maestros de grupo**

No.	Fecha	Profesor	Cargo/Grupo	Hora inicio	Duración exacta	Lugar
1	4 septiembre 2014	#01	maestra 5º B	10:20 am	<b>40 min.</b>	en su salón
2		#02	maestro 2º B	12:37 pm	<b>96 min.</b>	en su salón
3	10 septiembre 2014	<b>#03 (a)</b>	maestra 2º A	9:45 am	<b>24 min.</b>	aula de medios
4		#04	maestra 3º A	11:40 am	<b>45 min.</b>	salón de psicólogas
5	11 septiembre 2014	<b>#03 (b)</b>	maestra 2º A	10:10 am	<b>47 min.</b>	biblioteca
6		#05	maestra 5º A	11:41 am	<b>52 min.</b>	biblioteca
7	12 septiembre 2014	#06	maestra 4º B	11:20 am	<b>65 min.</b>	biblioteca
8	15 septiembre 2014	#07	maestra 2º C	10:20 am	<b>94 min.</b>	en su salón
9		#08	maestra 3º B	12:20 pm	<b>85 min.</b>	1.- oficinas dirección 2.- biblioteca
10	18 septiembre 2014	<b>#09 (a)</b>	maestra 3º C	9:25 am	<b>37 min.</b>	en su salón
11		#10	maestra 4º A	11:40 am	<b>30 min.</b>	en su salón
12	22 septiembre 2014	#11	maestra 6º A	11:40 am	<b>58 min.</b>	biblioteca
13		#12	maestra 6º B	12:45 pm	<b>55 min.</b>	biblioteca
14	24 septiembre 2014	#13	maestra 1º B	8:15 am	<b>45 min</b>	biblioteca
15		<b>#09 (b)</b>	maestra 3º C	9:15 am	<b>39 min</b>	en su salón
16		#14	maestra 1º A	10:17 am	<b>48 min</b>	aula de medios
<b>Total</b>					<b>860 min</b>	

Fuente: elaboración propia

**Tabla Ax-3.4. Escuela Martín de la Cruz: comunidad escolar**

No.	Fecha	Profesor	Cargo/Grupo	Hora inicio	Duración exacta	Lugar
17	26 septiembre 2014 (Junta de Consejo Técnico)	#15	inglés	12:25 pm	30 min.	en su oficina que comparte en el salón de psicólogas
18		#16	inglés			
19	17 octubre 2014	#17	conserje	12:10 pm	47 min	oficinas de dirección
20		#18	conserje	12:58 pm	24 min.	oficinas de dirección
21	21 octubre 2014	#19	conserje	12:00 pm	41 min.	oficinas de dirección
22		#20	conserje	12:50 pm	38 min.	oficinas de dirección
23	23 octubre 2014	#21	USAER directora zona	10:12 am	50 min.	salón de psicólogas
24		#22	USAER maestra	11:39 am	49 min.	salón de psicólogas
25	31 octubre 2014 (Junta de Consejo Técnico)	#23	educación física	10:10 am	46 min.	oficina de la directora
26		#24	educación física			
27	5 diciembre 2014	#25	subdirectora	9:27 am	61 min.	oficinas de dirección
28		#26	subdirectora	10:49 am	66 min.	oficinas de dirección
<b>Total</b>					<b>452 min</b>	

Fuente: elaboración propia

**Tabla Ax-3.5. Escuela Teófilo Álvarez Borboa:  
maestros de grupo**

No.	Fecha	Profesor	Cargo/Grupo	Hora inicio	Duración Exacta	Lugar
1	9 octubre 2014	#01	Maestra 4º A	9:12 am	57 min.	en su salón
2		#02	Maestra 4º B	10:15 am	52 min.	en su salón
3	16 octubre 2014	#03	Maestra 1º B	9:05 am	55 min.	biblioteca
4		#04	maestro 2º A <sup>398</sup>	10:15 am	21 min.	biblioteca
5	22 octubre 2014	#05	maestra 2º B	9:07 am	50 min.	biblioteca
6		#06	maestra 2º C	10:08 am	56 min.	biblioteca
7		#07	maestra 5º B <sup>399</sup>	---	---	---
8	27 octubre 2014	#08	maestra 1º A	8:55 am	50 min.	bancas en el patio
9		#09	maestra 3º D	10:03	56 min.	bancas en el patio
10		#10	maestra 6º A	11:43 am	71 min.	bancas en el patio
11	28 octubre 2014	#11	maestra 6º B	11:40 am	44 min.	bancas en el patio
12	29 octubre 2014	#12	maestra 3º C	11:50 am	108 min.	1.- bancas patio 2 2.- maceteros patio 2 3.- en su salón 4.- biblioteca
13	3 noviembre 2014	#13	maestra 3º A	11:41 am	72 min.	bancas en el patio
14	5 noviembre 2014	#14	maestra 5º A	11:38 am	43 min.	bancas en el patio
15	6 noviembre 2014	#15	maestra 3º B	12:09 pm	49 min.	sillas afuera de dirección
<b>Total</b>					<b>784 min</b>	

Fuente: elaboración propia

<sup>398</sup> La entrevista se tuvo que dar por terminada por falta de colaboración y por resistencia del profesor.

<sup>399</sup> La profesora se negó abiertamente a participar y no se concretó reunión para la entrevista.

**Tabla Ax-3.6. Escuela Teófilo Álvarez Borboa:  
comunidad escolar**

<b>No.</b>	<b>Fecha</b>	<b>Profesor(a)</b>	<b>Cargo/Grupo</b>	<b>Hora inicio</b>	<b>Duración Exacta</b>	<b>Lugar</b>
<b>16</b>	8 diciembre 2014	#16	Educación Física	1:36 pm	<b>46 min.</b>	bancas en el patio
<b>17</b>	9 diciembre 2014	#17	Inglés	11:12 am	<b>25 min</b>	bancas en el patio
<b>18</b>	11 diciembre 2014	#18	Inglés	11:15 am	<b>23 min.</b>	bancas en el patio
<b>19</b>	16 diciembre 2014	#19	Promotora TIC	8:35 am	<b>30 min.</b>	aula de medios nueva
<b>20</b>	17 diciembre 2014	#20	Sub-directora	8:37 am	<b>58 min.</b>	oficinas dirección
<b>21</b>		#21	Educación Física	11:10 am	<b>20 min.</b>	patio 2
<b>Total</b>					<b>202 min</b>	

TIC = Tecnologías de la Información y la Comunicación

Fuente: elaboración propia

**Tabla Ax-3.7. Guía de preguntas: maestros de grupo**

<b>INICIO Y RAPPORT</b>
Presentación del investigador:
Cálida bienvenida
Cordial presentación inicial
Agradecimiento por la charla/entrevista
Intención de escuchar
Libros de texto y materiales
¿Tiene libros de texto?
¿Cómo compensa la falta de libros de texto?
¿Tiene material para clase?
¿Tiene las herramientas necesarias para su trabajo?
¿Tiene el mobiliario necesario en el salón de clases?

<b>ENFOQUE</b>
Motivación y desmotivación
¿Le gusta su trabajo?
¿Por qué decidió ser maestra?
¿Cómo se siente de ser maestra?
¿Qué la motiva?
Beneficios de ser profesor
¿Qué la desmotiva?
Molesta, incomoda
Carrera Magisterial y capacitación
¿Usted está en Carrera Magisterial?
¿Desde hace cuánto tiempo?
¿Qué opina de Carrera Magisterial?
¿Ha tomado cursos de capacitación?
¿Le interesa tomar cursos de capacitación?
¿Qué opina de ellos? ¿Cómo son?
¿Qué opina de que sean cursos obligatorios?



**Tabla Ax-3.7. Guía de preguntas: maestros de grupo (continuación)**

TIC
¿Cómo trabaja la tecnología?
¿Tienen internet en la escuela?
¿Tiene internet en su salón?
¿Tienen aula de medios digitales?
¿Con cuántas computadoras cuenta el aula de medios? ¿Cuántas funcionan?
¿Cómo trabaja ante la falta de equipos computacionales funcionales?
¿Cómo trabaja ante la ausencia de un profesor de computación?
¿Usted tiene tableta electrónica?
¿Cómo trabaja con ella?

<b>CÚSPIDE</b>
<b>Relaciones, comunicación y apoyo</b>
¿Cómo es su relación (horizontal) con los compañeros?
¿Tiene apoyo de compañeros?
¿Cómo es su relación (vertical hacia arriba) con la directora?
¿Tiene apoyo de la directora?
<b>Problemas</b>
¿Ha tenido problemas (entorno interno) en la escuela?
¿Ha tenido problemas (horizontal) con compañeros?
¿Ha tenido problemas (vertical de arriba) con la directora o dirección escolar?
¿Ha tenido problemas (entorno externo) con papás?
<b>La cooperativa</b>
¿En qué consiste la Cooperativa?
¿Qué opina de ella?
¿Qué otras responsabilidades (externas al grupo) tiene?
¿Qué opina de esas responsabilidades externas?
<b>Padres de familia</b>
¿Cómo es su relación con los papás del grupo?

### Tabla Ax-3.7. Guía de preguntas: maestros de grupo (continuación)

<p>¿Ha tenido problemas con papás? (entorno externo al grupo de alumnos pero interno a la escuela)</p> <p>¿Conoce a los papás de sus niños?</p> <p>¿Cómo es el rol de los padres de familia en su grupo?</p> <p>¿Cómo es el rol de los padres de familia en la escuela?</p> <p>¿Por qué los padres de familia han adquirido poder sobre el profesor?</p> <p>¿Por qué es tan importante el rol de los padres en el avance/rezago del niño?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>ATERRIZAJE, AGRADECIMIENTO, DESPEDIDA</b>
<b>Aterrizaje</b>
<p>¿Tiene niños con rezago?</p> <p>¿Los tiene identificados?</p> <p>¿Cómo trabaja con ellos?</p> <p>¿Cómo afecta al desarrollo del grupo?</p> <p>¿Tiene apoyo para trabajar con ese grupo de niños?</p> <p>¿Cómo es el rol de los papás de los niños con rezago?</p> <p>Pregunta final: ¿qué necesita para lograr ser un excelente profesor?</p>
<b>Agradecimientos</b>
<p>Agradecimiento por su labor como docente</p> <p>Agradecimiento por el tiempo dedicado a la charla/entrevista</p>
<b>Despedida</b>
<p>Buenos deseos y saludos cordiales</p>

Fuente: elaboración propia

Figura Ax-3.1. Reconocimiento taller escuela Teófilo Álvarez Borboa



ESCUELA PRIMARIA  
TEÓFILO ÁLVAREZ BORBOA  
45-2396-446-00-X-023

OTORGA EL PRESENTE:

**RECONOCIMIENTO**

a

**MTRO. ENRIQUE BERDICHEVSKY ACOSTA**

Por su exposición en el

**“TALLER COMPETENCIAS COGNITIVAS”**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
ESCUELA PRIMARIA  
“TEÓFILO ÁLVAREZ BORBOA”  
45-2396-446-00-X-023  
09DPR2795D

PROFRA. SILVIA C. MIRANDA CASTILLO  
DIRECTORA

Tlalpan, 28 de noviembre de 2014